



UNIVERSIDADE TÉCNICA DE LISBOA



FACULDADE DE MOTRICIDADE HUMANA

## **RELATÓRIO FINAL DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO REALIZADO NA ESCOLA EB 2,3 PISCINAS – LISBOA NO ANO LECTIVO 2012/2013**

Dissertação elaborada com vista à obtenção do Grau de Mestre em Ensino da Educação Física  
nos Ensinos Básico e Secundário

### **Presidente**

**Doutora Ana Maria Silva Santos, professora auxiliar da Faculdade de Motricidade Humana da Universidade Técnica de Lisboa**

### **Vogais**

**Doutora Ana Luisa Dias Quitério, professora assistente convidada da Faculdade de Motricidade Humana da Universidade Técnica de Lisboa**

**Mestre Maria da Conceição Ribeiro Rexelo Pedro, professora assistente convidada da Faculdade de Motricidade Humana da Universidade Técnica de Lisboa**

**Mestre Isabel Maria Ferreira Albuquerque Bettencourt, docente na Escola EB 2,3 Piscinas de Lisboa**

Mónica Catarina Emílio dos Reis

2013



UNIVERSIDADE TÉCNICA DE LISBOA

FACULDADE DE MOTRICIDADE HUMANA

## **RELATÓRIO FINAL DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO REALIZADO NA ESCOLA EB 2,3 PISCINAS – LISBOA NO ANO LECTIVO 2012/2013**

Dissertação elaborada com vista à obtenção do Grau de Mestre em Ensino da Educação Física  
nos Ensinos Básico e Secundário

### **Presidente**

**Doutora Ana Maria Silva Santos, professora auxiliar da Faculdade de Motricidade Humana da Universidade Técnica de Lisboa**

### **Vogais**

**Doutora Ana Luisa Dias Quitério, professora assistente convidada da Faculdade de Motricidade Humana da Universidade Técnica de Lisboa**

**Mestre Maria da Conceição Ribeiro Rexelo Pedro, professora assistente convidada da Faculdade de Motricidade Humana da Universidade Técnica de Lisboa**

**Mestre Isabel Maria Ferreira Albuquerque Bettencourt, docente na Escola EB 2,3 Piscinas de Lisboa**

Mónica Catarina Emílio dos Reis

2013

*“Novos saberes, novos papéis, uma maior autonomia e um maior sentido de responsabilidade são alguns dos desafios e exigências contidos neste processo rumo ao —”Tornar-se professor.””*  
Galvão, 1996

### **Agradecimentos**

*Aos meus pais pelo apoio, pela força, pela oportunidade, por estarem sempre lá e pelos valores que me transmitiram e que fazem de mim a pessoa que sou.*

*Às minhas irmãs pela força que me deram nas alturas de maior cansaço.*

*Ao meu namorado, Tiago, que me incentivou a lutar apesar de todas as adversidades e que me apoiou sempre.*

*Às minhas amigas Cátia, Patrícia, Mariana F. que estiveram sempre lá para me dar força quando estas começavam a faltar.*

*Aos meus colegas de estágio pedagógico, Rui e Bernardo, pelas “críticas” que me ajudaram a evoluir até onde estou hoje.*

*À Orientadora Isabel Bettencourt, pela dedicação e disponibilidade, pelas palavras e observações ricas em saberes, pela supervisão e acompanhamento, pela liberdade de ação.*

*Ao Jorge e ao Nuno pelo ambiente existente no grupo que contribuiu para a minha formação e à Elisabete e à Lurdes pelo companheirismo e partilha de saberes.*

*À Professora Maria Conceição Pedro, Orientadora de Faculdade, pelo convite à descoberta, pela exigência e determinação na aquisição de saberes que melhorassem a prática pedagógica.*

*Aos alunos pelos desafios, pela abertura a novos interesses e saberes, pela motivação, pelo empenho, pela partilha de aprendizagens fundamentais para minha carreira docente.*

*À Escola E.B. 2, 3 Piscinas Lisboa, aos professores, funcionários e encarregados de educação por me terem possibilitado esta experiência.*

## **Resumo**

Este relatório tem como objetivo apresentar uma análise e reflexão do processo de estágio pedagógico desenvolvido no ano letivo 2012/2013 na Escola Básica 2, 3 Piscinas – Lisboa, de acordo com o pressuposto no plano de estudos do Mestrado em Ensino da EF nos Ensinos Básico e Secundário realizado na Faculdade de Motricidade Humana.

Esta etapa é caracterizada por um período de formação curricular, onde o Professor Estagiário exerce, de forma orientada, as funções inerentes à docência da EF, sendo esperado que o Professor Estagiário aplique os conhecimentos adquiridos durante a formação inicial, tendo em conta que este continua a ser um momento de aprendizagem.

Com a criação deste documento pretendo descrever as atividades desenvolvidas ao longo do ano letivo num contexto real de ensino e fazer uma reflexão crítica sobre as aprendizagens adquiridas. Ao estabelecer objetivos de formação, planificar, definir estratégias e avaliar todo o processo estou a respeitar uma estrutura metodológica que tinha como objetivo a profissionalização, mas também a obtenção de sucesso na condução do processo ensino-aprendizagem e o sucesso na aprendizagem dos alunos ao alcançarem os objetivos propostos para o desenvolvimento das suas capacidades.

A realização deste estágio pedagógico integra uma etapa marcante e uma oportunidade a nível académico, pessoal e profissional, tendo as aprendizagens e os conhecimentos adquiridos favorecido a condução do processo ensino-aprendizagem.

O estágio pedagógico é, assim, uma oportunidade de aprendizagem, promotora da aquisição e do desenvolvimento de atitudes proactivas na identificação e resolução de problemas, edificando um ponto de partida para uma futura integração no mercado de trabalho.

**Palavras-Chave:** Estágio pedagógico, Processo Ensino-Aprendizagem, EF, Processo Educativo; Profissionalização, Aprendizagem; Integração

### **Abstract**

This report aims to provide an analysis and reflection process developed stage in the school year 2012/2013 in the Primary School 2, 3 Pools - Lisbon, according to the assumption on the syllabus of the Master of Teaching Physical Education in Basic Secondary and conducted at the School of Human Kinetics.

This stage is characterized by a period of training curriculum, where Professor Trainee exercises, in a targeted manner, the functions inherent in the teaching of Physical Education, being expected that the Teacher Trainee apply the knowledge acquired during initial training, taking into account that this continues to be a learning time.

With the creation of this document intend to describe the activities throughout the school year in a real teaching and a critical reflection on the learning acquired. By establishing training goals, plan, strategize and evaluate the whole process I am respecting a methodological framework that aimed to professionalization, but also achieving success in driving the learning process and the learning achievement of students to achieve the objectives proposed for the development of their capabilities.

The realization of this teaching practice integrates a remarkable step and an opportunity academically, personally and professionally, and the learning and knowledge gained favored driving the teaching-learning process.

The teaching practice is thus an opportunity for learning, promoting the acquisition and development of attitudes proactive in identifying and solving problems, building a starting point for further integration in the labor market.

**Keywords:** Teacher Training, Teaching-Learning Process, Physical Education, Educational Process; Professionalization, Learning, Integration

## Índice

Agradecimentos .....	III
Resumo .....	IV
Abstract .....	V
Introdução .....	3
1. Contextualização .....	4
1.1. Escola E.B. 2,3 Piscinas – Lisboa .....	4
1.1.1. Análise Física .....	4
1.1.2. Análise Demográfica .....	5
1.1.3. Análise da estrutura social .....	5
1.1.4. Orientações estratégias e dinâmicas dos intervenientes que a constituem .....	7
1.2. Grupo Disciplinar de Educação Física .....	8
1.3. Comunidade Discente .....	9
1.3.1. Turma D do nono ano de escolaridade .....	9
1.3.2. Núcleo de Atividades Gímnicas do Desporto Escolar .....	10
1.3.3. Grupo do Programa “Piscinas na 1ª Pessoa” .....	10
2. Análise Crítica e Reflexiva da Formação .....	12
2.1. Área 1 – Organização e gestão do ensino e da aprendizagem .....	12
2.1.1. Planeamento .....	12
2.1.2. Avaliação .....	18
2.1.3. Condução do ensino .....	22
2.2. Área 2 – Investigação e Inovação pedagógica .....	32
2.3. Área 3 – Participação na escola .....	35
2.4. Área 4 – Relações com a comunidade .....	39
3. Dimensão Pessoal .....	42
4. Reflexão final .....	44
5. Bibliografia .....	48





## **Introdução**

“O estágio pedagógico representa um módulo de formação desenvolvido em regime de supervisão pedagógica que constitui o culminar de uma formação que habilita profissionalmente para o desempenho de todas as atividades inerentes à função profissional de um Professor de Educação Física (EF) do ensino básico e secundário” (Guia de Estágio pedagógico 2012/2013).

O Relatório Final de Estágio pedagógico assume-se, assim, como um documento importantíssimo para caracterização do trabalho desenvolvido durante o estágio pedagógico, bem como para a concretização da capacidade reflexiva e crítica do estagiário.

“A capacidade reflexiva, a competência de ensino e a integração social, são as qualidades que definem um profissional reflexivo que assume (...) o seu desenvolvimento autónomo, a flexibilidade da sua prática, toma as decisões necessárias, imite juízos, enfim torna-se responsável e protagonista do desenvolvimento do seu próprio conhecimento prático. Em suma, torna-se capaz de representar um pensamento valorizador das origens, propósitos e consequências da sua profissão e desempenho” (Albuquerque, 2003).

O Estágio pedagógico assume-se como um dos principais elementos da formação inicial de um professor, sendo uma passagem dos conhecimentos teóricos e científicos para a prática num contexto real. Neste sentido este relatório surge como uma reflexão do passado, como o culminar de uma etapa, de um processo de formação que me ajudou a evoluir na docência, com a ajuda de uma turma do ano letivo 2012/2013 da Escola Básica 2, 3 Piscinas – Lisboa.

Na perspetiva de olhar o futuro este relatório apresenta a seguinte estrutura: o primeiro ponto pretende contextualizar a escola onde decorreu o estágio pedagógico, bem como a comunidade educativa nela existente; o segundo ponto constitui uma perspetiva reflexiva da formação realizada em todas as áreas e subáreas que constituem o estágio pedagógico; o terceiro ponto aborda a evidência e a dimensão pessoal que o mesmo assumiu na minha vida e por último, o quarto ponto consiste nas considerações finais visando a reflexão objetiva e sumária sobre o processo de estágio pedagógico e os seus efeitos, bem como, uma projeção sobre as necessidades de desenvolvimento profissional.

## **1. Contextualização**

Para que seja possível perceber o ambiente em que se enquadrou o estágio pedagógico e as atividades desenvolvidas, é importante contextualizar a Escola Básica 2, 3 Piscinas – Lisboa, que será feita tendo em conta uma análise física, demográfica e social da escola, bem como, das orientações estratégicas e das dinâmicas existentes.

### **1.1. Escola E.B. 2,3 Piscinas – Lisboa**

#### **1.1.1. Análise Física**

A Escola Básica 2, 3 Piscinas - Lisboa localiza-se na freguesia de Santa Maria dos Olivais, na Rua Capitão Santiago de Carvalho. Escola sede do Agrupamento de Escola das Piscinas Olivais, composto pela Escola Básica do 1º Ciclo Olivais Velho (n.º 36) e Jardim-de-Infância de Santa Maria dos Olivais n.º 3, pela Escola Básica do 1º Ciclo Paulino Montez (n.º 113) e Jardim-de-Infância n.º 6 e também pela Escola Básica do 1º Ciclo Santa Maria dos Olivais (n.º 175) e Jardim-de-Infância (n.º 8).

Surgiu como resposta aos problemas de sobrelotação da escola Eça de Queirós, nascendo anexada a esta no ano de 1978, num espaço baldio na extremidade Sul dos Olivais-Norte e, com apenas 375 metros de perímetro, tem “crescido” ao longo do tempo tornando-se uma escola de sucesso no processo ensino-aprendizagem.

“O ambiente familiar, a que não é alheio um clima de competência e segurança, cria a quem nela estuda e trabalha condições de proximidade” (Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas das Piscinas Olivais, 2012-2015), em grande parte pelo contributo do quadro humano que nela desenvolve o seu trabalho.

A freguesia dos Olivais é uma das maiores do país, sendo que a localização geográfica da escola, estrategicamente colocada num ponto charneira relativamente aos bairros que a envolvem (Encarnação, Olivais-Norte, Olivais-Velho e Olivais-Sul), apresenta uma grande heterogeneidade social, socioeconómica e cultural, sendo constituída por grupos populacionais, com necessidades sociais, familiares e económicas distintas.

A Escola Básica 2, 3 Piscinas - Lisboa é constituída por dois pavilhões, um campo exterior, espaços verdes e o ginásio de EF.

Os pavilhões A e B são constituídos por dois pisos, cada um. No pavilhão A estão localizados a biblioteca, a receção, a secretaria, a papelaria/reprografia, o bar, o refeitório e os lavabos dos professores e dos alunos, a sala dos órgãos de gestão, a sala de professores, a sala de diretores de turma, a sala de Ação Social Escolar (A.S.E.) e quatro espaços destinados a aula (salas 1 a 4). No pavilhão B encontram-se os restantes

espaços de aula, bem como as arrecadações de material dos laboratórios de Ciências e Físico - Química e casa de banho dos alunos.

A sala de EF é um espaço bastante agradável, constituído pelo ginásio, a sala dos professores de EF, a sala de arrumações, equipada para a lecionação de aulas teóricas, e os balneários. As dimensões do ginásio não permitem a prática de muitas matérias (permitindo a prática de atividades gímnicas, luta, dança, escalada e algumas disciplinas do atletismo, como os saltos em comprimento e em altura e iniciação ao lançamento do peso e dardo), sendo ainda um espaço demasiado pequeno para turmas muito grandes como as que se verificam atualmente.

A escola apresenta, ainda, o campo polidesportivo (que tem as dimensões de um campo de Andebol e contém quatro tabelas de basquetebol e duas balizas de futsal, a parede de escalada exterior (situada na parede exterior do pavilhão B) e algumas áreas verdes que, embora reduzidas, se apresentam como espaços bastante agradáveis.

É importante referir que o reduzido espaço disponível para a lecionação das aulas de EF representa uma condicionante para o planeamento anual, nomeadamente, devido à grande dependência das condições climáticas. Existiu um grande investimento da escola na aquisição de novo material para a prática das diversas matérias constantes do Plano plurianual (PPA).

### **1.1.2. Análise Demográfica**

Apesar das reduzidas dimensões, a escola é constituída por uma comunidade educativa bastante alargada com a existência de setecentos e catorze alunos na escola sede, distribuídos por vinte e seis turmas (doze do segundo ciclo e catorze do terceiro), noventa e nove docentes, no conjunto das quatro escolas do agrupamento, e trinta e sete elementos pertencentes ao corpo não docente, sendo dezasseis desses elementos pertencentes à escola sede (Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas das Piscinas Olivais 2012-2015).

A relação humana caracteriza-se pela diversidade de saberes e perspetivas, existindo uma grande proximidade de toda a comunidade escolar, que integra o processo educativo de uma forma peculiar, e confere à escola uma identidade própria. Esta interação reflete-se nos projetos e ações elaboradas pela escola, cultivando as dimensões pessoal e social.

### **1.1.3. Análise da estrutura social**

Nas escolas do agrupamento verifica-se o entrecruzar de crianças/jovens da mais variada origem, desde famílias com grandes dificuldades económicas, com casas

atribuídas ao abrigo de programas de realojamento a outras de padrão económico-social médio e alto (Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas das Piscinas Olivais, 2012-2015).

A Escola Básica 2, 3 Piscinas - Lisboa, visando a globalidade, respeita a especificidade do agrupamento no que diz respeito a contextos sociais, culturais e económicos em que a mesma se insere, conferindo-lhe uma identidade própria, responde à diversidade de características e às necessidades de todos os alunos, promovendo um ensino de qualidade orientado para o sucesso educativo dos mesmos, o que implica a inclusão das crianças e jovens com necessidades educativas especiais, tal como o previsto no Decreto-lei nº3/2008 de 7 de janeiro (Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas das Piscinas Olivais, 2012-2015).

Um dos aspetos mais marcantes que caracterizam este agrupamento diz respeito à tentativa de inserção e adaptação da comunidade cigana, especialmente na Escola Básica do 1º Ciclo Santa Maria dos Olivais (nº 175). Este projeto tem tido bastante sucesso, existindo já vários alunos no 2º ciclo (5º e 6º anos). Sendo que nesta etnia as crianças só costumam ir à escola o tempo suficiente para aprender a ler e escrever este é um grande progresso e um sinal de sucesso do projeto educativo desta escola.

Esta escola integra-se no Programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP II), tendo em vista a promoção e o desenvolvimento de um projeto educativo que vise a melhoria da qualidade educativa, a promoção do sucesso escolar, a transição para a vida ativa, bem como, a integração comunitária (Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas das Piscinas Olivais, 2012-2015).

“O plano de ação foi operacionalizado através do desenvolvimento de Oficinas, que constituíram, no seu conjunto, a criação de espaços pedagógicos diversificados visando promover e garantir o desenvolvimento das componentes artística, técnica e de cidadania dos alunos. A introdução das Oficinas, no modelo de organização do professor, foi propício à criação de um ambiente de aprendizagem de qualidade e de prevenção da indisciplina, assente no envolvimento cooperativo dos alunos e dos outros elementos da comunidade educativa” (Regulamento Interno do Agrupamento de Escolas das Piscinas Olivais).

É importante referir a ação da professora responsável pelo Serviço de Orientação e Ação Tutorial da Escola das Piscinas (Professora Tutora), centrada no acompanhamento personalizado do processo educativo de um aluno/grupo de alunos, controlando a disciplina, orientando a vida académica e profissional do aluno, fomentando

valores cívicos e ajudando sempre o aluno no seu desenvolvimento integral como pessoa (Regulamento Interno do Agrupamento de Escolas das Piscinas Olivais, 2009-2012).

#### **1.1.4. Orientações estratégicas e dinâmicas dos intervenientes que a constituem**

Analisando a realidade da comunidade educativa é possível identificar as grandes finalidades do Projeto Educativo (PE), destacando-se o sucesso dos alunos. É, assim, necessária a participação e o envolvimento de todos os intervenientes do agrupamento: educadores, professores, auxiliares da ação educativa, alunos, técnicos de educação especial e dos serviços de orientação profissional e encarregados de educação (Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas das Piscinas Olivais, 2012-2015).

De forma a alcançar a missão a que a comunidade educativa se propõe, definiram-se três objetivos educativos: a Promoção da Educação para o Sucesso, a Promoção da Educação para a Cidadania e a Promoção da Educação para a Saúde (Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas das Piscinas Olivais, 2012-2015)

Relativamente à Promoção da Educação para a Cidadania, a escola, procura educar cívica e moralmente os alunos, responsabilizando-os perante si e perante os outros, valorizando a consciência de deveres e direitos, promovendo a tolerância e o respeito pela diferença, a cooperação e a solidariedade, uma relação de proximidade com a família e estimulando o espírito inovador/criativo. Pretende-se, assim que a escola promova dinâmicas que favoreçam a apropriação de regras de convivência de saber ser e estar, conducentes a uma cidadania consciente e responsável. (Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas das Piscinas Olivais, 2012-2015)

Em relação à Promoção da Educação para o Sucesso pretende-se que a escola receba, integre, acompanhe e oriente os alunos desde o Jardim-de-Infância até ao nono ano de escolaridade, desencadeando o processo que permita que os alunos sejam devidamente integrados no ciclo de ensino a que pertencem e sejam posteriormente acompanhados e orientados para o sucesso. Para tal, é importante promover uma estrutura horizontal e vertical no domínio da organização curricular que permita uma gestão pedagógica ativa, racional e globalizante dos conteúdos, através da promoção de atividades que visem desenvolver a apropriação do raciocínio lógico e abstrato, quer dentro da sala de aula, quer em atividades de complemento curricular. A diferenciação do ensino é também um dos aspetos que deverá ser tido em conta para que se atinga o sucesso, de forma a tornar o aluno um participante ativo na construção da sua aprendizagem. (Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas das Piscinas Olivais, 2012-2015)

Considerando a Promoção da Educação para a Saúde, a escola, pretende desenvolver capacidades para a aquisição de competências, de modo que cada aluno possa confrontar-se positivamente consigo próprio e com o meio, construindo um projeto de vida com base em hábitos saudáveis para o exercício pleno da sua cidadania. Promover o desenvolvimento de hábitos de vida saudável, reduzir os comportamentos sedentários, melhorar a qualidade da alimentação, inculcar nos alunos o gosto pela prática regular das atividades físicas e desportivas e incentivar o interesse da família na prática desportiva dos seus educandos são metas a atingir na Promoção da Saúde. Neste âmbito surge o programa “Piscinas na 1ª Pessoa”, como uma das estratégias para a concretização deste objetivo.

### **1.2. Grupo Disciplinar de Educação Física**

O Grupo Disciplinar de EF (GDEF) foi neste ano letivo constituído por oito professores, sendo três deles pertencentes ao quadro de escola, dois contratados e três estagiários da Faculdade de Motricidade Humana (FMH). Um dos professores foi contratado ao abrigo do programa TEIP com objetivo de desenvolver as oficinas de Oferta Escola em Educação Física e assim contribuir para a consecução do objetivo educativo de educação para a saúde e também para a cidadania.

No grupo existem alguns documentos orientadores, nomeadamente o PPA que estabelece as matérias a abordar em EF e os níveis a atingir pelos alunos no final de cada ano e no final do ciclo (indo ao encontro do que se dizem os PNEF). O protocolo de avaliação inicial e o protocolo de avaliação Sumativa são outros dos documentos orientadores existentes no grupo, que permitem homogeneizar os processos de avaliação tendo em conta os princípios de igualdade e equidade para os alunos.

O GDEF desenvolve, além das referidas oficinas de EF, três núcleos de Desporto Escolar (DE), o programa “Piscinas na 1ª Pessoa”, uma conferência anual de Escalada e Alta Montanha (organizada pelo coordenador do DE e responsável pelo núcleo de Escalada) e ainda atividades fora da escola para os alunos do quinto ano e sétimo e oitavo anos (atividades que duram dois ou três dias onde os alunos além de praticarem atividades desportivas que normalmente não praticam, por exemplo BTT, desenvolvem competências sociais e de grupo).

Apesar de neste ano letivo terem saído alguns professores do grupo este é um grupo bastante unido e organizado e que recebe muito bem os novos professores, incluindo os professores estagiários. Eu senti-me bastante bem integrada e os restantes professores disponibilizaram-se sempre para me (nos) ajudar se sentíssemos alguma dificuldade. Todos os professores me ajudaram a evoluir e a ultrapassar as minhas

dificuldades. Penso que o facto de existir um grupo como este (unido, organizado e com gosto pelo seu trabalho) contribui em muito para a formação de professores estagiários, mas mais ainda para que as crianças e jovens percebam qual o verdadeiro papel da EF e a sua importância

### **1.3. Comunidade Discente**

Considero que a caracterização da comunidade discente é bastante relevante, uma vez que é parte integrante do estágio pedagógico ao longo de todo ano. Desta forma irei caracterizar três grupos distintos: a turma D do nono ano de escolaridade (turma em que lecionei durante o ano letivo), o grupo-equipa de Atividades Gímnicas do DE e o grupo do Programa “Piscinas na 1ª Pessoa”.

#### **1.3.1. Turma D do nono ano de escolaridade**

O conhecimento pormenorizado da turma é indispensável para uma maior eficácia e eficiência do ensino, pois garante a compreensão de inúmeros fatores que permitem assegurar a igualdade de oportunidades, a diferenciação e a inclusão.

A turma D do nono ano de escolaridade no ano letivo 2012/2013 representa o conjunto de alunos acompanhados por mim ao longo do estágio pedagógico, constituindo uma das sete turmas da Orientadora da Escola (OE).

Esta turma era construída pela maioria dos alunos que pertenciam à turma D do oitavo ano, no ano letivo anterior, e ainda por seis alunos provenientes da turma. Este grupo de vinte e nove alunos (dezassete raparigas e doze rapazes) constituiu uma turma dinâmica e alegre, embora muito barulhenta. No geral foram alunos esforçados, no entanto, existiu a necessidade de desenvolver hábitos e rotinas de trabalho. O comportamento e aproveitamento foram considerados pouco satisfatório pelo Conselho de Turma, na generalidade das disciplinas. No entanto quanto à EF o aproveitamento situava-se entre o satisfatório e o bom, já o comportamento estava de acordo com as restantes disciplinas muito devido ao barulho que a turma fazia nas aulas.

Na turma existiam alunos com estruturas familiares muito frágeis, o que por vezes se refletia nas atitudes e comportamentos assumidos em sala de aula, bem como na falta de interesse pela escola. Para estes alunos procurei encontrar estratégias que os motivassem para a EF e para a escola, tendo estas estratégias sido, no geral, bem-sucedidas. Algumas estratégias utilizadas com estes objetivos foram o feedback (FB) positivo e a conversa com os alunos com intuito de os motivar e a utilização de matérias que os alunos gostassem em conjunto com aquelas de que gostavam menos de forma a

manter os alunos motivados em todas as aulas (pois existia sempre pelo menos uma parte da aula que gostavam).

### **1.3.2. Núcleo de Atividades Gímnicas do Desporto Escolar**

“O Desporto Escolar é uma área transversal com impacto em diversas áreas sociais. É um instrumento essencial na promoção da saúde, na inclusão e na integração social, na promoção do desporto e no combate ao insucesso e abandono escolar” (GCDE/DGIDC, 2009).

O núcleo de Atividades Gímnicas era constituído por cerca de trinta alunos, divididos pelos três horários disponíveis, sendo um grupo bastante heterogéneo ao nível etário e das competências. Foi um grupo que, apesar das diferenças, revelou um espírito de grupo forte, promotor de confiança, cooperação, amizade, superação, autonomia e solidariedade.

O trabalho desenvolvido ao longo do ano com estes alunos consistiu num complemento à minha formação, tendo-me relacionado diretamente com os alunos em estreita colaboração com a professora titular, tentando consciencializá-los de todas as oportunidades provenientes de grupos como este, bem como incentivá-los para a interajuda e trabalho de equipa e investindo no seu crescimento pessoal como cidadãos.

### **1.3.3. Grupo do Programa “Piscinas na 1ª Pessoa”**

Este programa foi implementado na Escola Básica 2,3 Piscinas Lisboa pelo núcleo de estágio pedagógico de EF do ano letivo 2008/2009, após a identificação de uma grande quantidade de alunos com excesso de peso ou obesidade. É um programa que visa a prevenção e redução do excesso de peso, através da implementação de estilos de vida ativos e saudáveis e a consciencialização da escolha autónoma de opções corretas ao longo da vida, no que diz respeito à alimentação e à atividade física.

Durante o período de Avaliação Inicial foram recolhidos o peso e a altura de todos os alunos, de forma a calcular o Índice de Massa Corporal (IMC). A partir desses dados realizou-se uma triagem dos alunos que se encontravam numa situação de excesso de peso ou obesidade, com o objetivo de, através do programa, ajudar os alunos, na redução do peso.

Neste ano letivo o programa funcionou em três períodos letivos distribuídos ao longo da semana, tendo eu ficado responsável por um dos horários e os meus colegas de estágio pedagógico pelos outros dois horários. Para além do IMC foi ainda medida a percentagem de gordura e de massa muscular através de bioimpedância e foi, também, medido o perímetro da cintura.



A evolução dos alunos foi notória, conseguindo todos eles resultados bastante positivos (redução da percentagem de massa gorda e perímetro da cintura e aumento da massa muscular). Alguns alunos conseguiram mesmo atingir a Zona Saudável de IMC para a idade e sexo. Estes resultados surgem como uma resposta à motivação e empenho dos alunos ao longo do ano letivo.

## **2. Análise Crítica e Reflexiva da Formação**

### **2.1. Área 1 – Organização e gestão do ensino e da aprendizagem**

Existem diversas concepções sobre o trabalho dos professores e sobre as competências que devem aprender e desenvolver para melhor exercer as suas funções. Marchesi e Martín (2003 in Albuquerque, 2010) argumentam que “as várias propostas podem ser organizadas em torno de dois eixos principais: as que levam em consideração, principalmente, o tipo de conhecimentos que o docente deve ter e as que se referem principalmente às mudanças e aos progressos que deve realizar ao longo da sua carreira”. No primeiro caso aborda-se a competência do professor e no segundo o seu desenvolvimento profissional. “Não há dúvida de que as duas perspetivas estão muito relacionadas, ou seja, o desenvolvimento profissional dependerá do tipo de competências que se tenha considerado mais adequado” (Albuquerque, 2010).

Desta forma é possível compreender mais claramente as diversas propostas sobre as competências que devem ser desenvolvidas por um professor de modo a conseguir cumprir as suas funções. De seguida, centrar-me-ei nessas competências, nomeadamente nas decisões inerentes ao planeamento, à avaliação e à condução de ensino.

#### **2.1.1. Planeamento**

O início de um ano letivo e das diferentes etapas requer a construção de vários documentos que são a base da lecionação, nomeadamente o plano anual de turma, os planos de etapa, os planos de unidade de ensino (UE) e os planos de aula.

Preparar o ensino requer, assim, entre outras coisas, conhecer, dominar e saber operar com as diferentes categorias didáticas, desde os objetivos de aprendizagem, às tarefas, aos métodos, aos estilos e modelos de ensino e à organização da prática. (Quina, 2007)

“O planeamento é um processo de raciocínio lógico que permite identificar um conjunto de estratégias e escolher aquelas que podem dar à organização as melhores oportunidades de cumprir os objetivos e de realizar a sua missão do processo ensino-aprendizagem” (Pires, 2006).

Na perspetiva de conceber um ensino eficaz, o planeamento torna-se necessário para o professor na tentativa de prognosticar, organizar e orientar o processo ensino-aprendizagem que decorre ao longo do ano letivo, tendo como pano fundo a caracterização da escola e da turma, a avaliação inicial, o Programa Nacional de EF (PNEF) e o PPA para a definição de objetivos, estratégias de intervenção pedagógica,

metodologias e progressões pedagógicas. Para o planeamento é necessário ter em consideração as necessidades apresentadas pelos alunos, durante a avaliação inicial, mas também aquelas que só demonstraram posteriormente, pelo que é, também, necessário planear os instrumentos de avaliação ao longo do ano letivo.

O planeamento do período de avaliação inicial não teria sido possível sem uma análise criteriosa do Protocolo de Avaliação Inicial (PAI), já existente na escola, que me permitiu tirar dúvidas que foram surgindo e clarificar aspetos e componentes críticas sobre matérias com as quais não estava familiarizada, nomeadamente o Streetsurfing e o Speedminton. O PAI foi, assim, uma ferramenta de extrema importância para o planeamento de um período, que sendo de avaliação não deixou de ser de ensino-aprendizagem para os alunos.

Para a criação deste primeiro momento de planeamento, a caracterização da turma, do espaço e dos materiais foram fundamentais para a correta aplicação do PAI. O PAI constitui, assim, uma base para a adaptação à realidade de um professor estagiário de EF, permitindo-me delinear um planeamento sustentável para um processo ensino-aprendizagem que me pudesse auxiliar de forma eficaz relativamente à observação dos alunos. Tendo em conta que este é também um período de grande relevância para a criação de rotinas na turma, nomeadamente o respeito pelas regras de funcionamento da aula, o empenho dos alunos nas tarefas da aula, a disciplina e o clima positivo, estes aspetos são merecedores de uma especial atenção por parte do professor. Carvalho (1994) defende, exatamente, que a avaliação inicial pretende apresentar o programa e as matérias, avaliar o nível inicial dos alunos e as suas possibilidades de desenvolvimento das mesmas, recolher dados para orientar a formação de grupos de nível dentro da turma, mas também ensinar ou consolidar rotinas de organização e normas de funcionamento e criar um bom clima de aula. A primeira etapa foi, assim, fundamental, sendo essencial uma correta aplicação do PAI, mas também a concretização dos pressupostos indicados atrás.

Um outro aspeto determinante na correta aplicação do PAI é conhecer a turma. Este é um processo que deve ser o mais curto possível (segundo o PNEF deve durar entre quatro a cinco semanas), tendo durado, no meu caso, sete semanas (o Protocolo de Avaliação Inicial da escola permite que este período seja alargado até às oito semanas). Esta etapa tem como objetivo identificar o nível de competência dos alunos (diagnóstico) e possibilitar o planeamento do ano letivo tendo em conta as capacidades e individualidade dos alunos (prognóstico).

“Neste quadro, a Avaliação Inicial é um processo decisivo pois, para além de permitir a cada professor orientar e organizar o seu trabalho na turma, possibilita aos professores assumirem compromissos coletivos, aferindo decisões anteriormente tomadas quanto às orientações curriculares, adequando o nível de objetivos e/ou procedendo a alterações ou reajustes na composição curricular à escala anual e/ou plurianual, caso considerem necessário” (PNEF 3º ciclo, 2001).

Este foi o primeiro contacto com a realidade escolar, no papel de professora, pelo que, naturalmente, senti algumas dificuldades inerentes à falta de experiência na gestão das várias dimensões pedagógicas. A observação simultânea de um elevado número de alunos que ainda não conhecia e o facto de estes só terem uma aula no campo (local onde se desenvolvem grande parte das matérias) foram duas das principais dificuldades que encontrei, mas que penso, no entanto, ter ultrapassado.

No futuro, de modo a rentabilizar o período de avaliação inicial, aplicarei as estratégias que comecei a aplicar no estágio pedagógico, nomeadamente registar os alunos que sobressaem, quer pela positiva, quer pela negativa, e só depois passar às observações dos alunos que estão “no meio”. A definição de objetivos claros e concretos é igualmente importante para que saiba exatamente o que devo observar, quando e em que situação.

De acordo com o PNEF 3º ciclo (2001) “no protocolo de avaliação inicial, as situações de avaliação e procedimentos de observação e recolha de dados, deverão considerar os aspetos críticos do percurso de aprendizagem em cada matéria e sintetizar o grau de exigência de cada nível do programa, nos critérios e indicadores de observação acordados entre todos”. Assim, é possível diminuir a subjetividade da avaliação, sem no entanto eliminar as diferenças de cada turma e professor, pelo que o PAI deve consentir uma margem de adaptação.

Importa referir que senti algumas dificuldades nas matérias de Speedminton e Streetsurfing, uma vez que, apesar de terem sido adotadas pelo Grupo Disciplinar de EF (GDEF), estas não se encontram nos PNEF. Este facto fez com que não conhecesse componentes críticas, critérios de êxito, indicadores de observação e graus de exigência para os diferentes níveis do programa. Por outro lado, a análise dos critérios de êxito e indicadores de observação definidos no PAI estavam pouco explícitos, criando algumas dúvidas. Desta forma, a retificação deste documento foi fundamental para a minha formação e permitiu-me aproximar da elaboração deste tipo de documentos e perceber a importância da definição de critérios de êxito e indicadores de observação claros e que simplifiquem o processo de avaliação inicial. O constante reajuste dos documentos

produzidos pelo GDEF revela-se, assim, de extrema importância para melhorar o processo ensino-aprendizagem.

Terminado este período iniciei a elaboração do Plano Anual de Turma (PAT), que daria origem aos planos de etapa, formando uma unidade pedagógica coerente. A elaboração destes documentos refletiu o equilíbrio entre as orientações enunciadas no programa oficial, o PPA e os dados fornecidos pela avaliação inicial e formativa.

Segundo o PNEF 3º ciclo (2001) “na elaboração do plano de EF da turma e nas tarefas que lhe são associadas o critério principal de seleção e operacionalização dos objetivos e das atividades formativas é o aperfeiçoamento efetivo dos alunos”. Trata-se, assim, de enunciar “prioridades de desenvolvimento identificadas pela avaliação formativa (inicial e contínua) e também com base no definido no Plano Curricular de Turma. O plano de turma constituirá também, numa perspetiva dinâmica e bidirecional, o suporte da contribuição da área curricular de EF para a concretização do Plano Curricular de Turma”. O PAT deve, assim, considerar alguns aspetos importante, nomeadamente os alunos que vão precisar de maior acompanhamento, as matérias em que os alunos se encontram mais distantes do nível de objetivos do programa, as capacidades motoras que merecem uma atenção especial, os aspetos críticos no tratamento das matérias e na organização da turma.

O PAT constitui, desta forma, a base do planeamento anual e dos objetivos a atingir, tendo como fundamentação os resultados obtidos durante a avaliação inicial. O prognóstico estabelecido para cada aluno, adquire uma função de orientação para o professor, na procura de otimização do processo ensino-aprendizagem, estabelecendo diretrizes gerais dos conteúdos a abordar ao longo do ano letivo, sempre na procura de incluir e diferenciar o ensino. Isto é possível através da avaliação formativa, contínua e orientadora do processo. O PAT não é um plano estanque, mas sim adaptável e ajustável de acordo com o que nos diz a avaliação formativa. O PAT constituiu-se, assim, como um pilar das decisões que fui tomando ao longo do ano letivo.

As principais dificuldades que encontrei durante a elaboração do PAT predem-se com a calendarização das atividades, a projeção das atividades a desenvolver ao longo do ano letivo e com o prognóstico dos alunos. O facto de com o tempo ter percebido que era possível adaptar o PAT a qualquer momento, em função das observações que fosse realizando, permitiu-me desconstruir em relação ao planeamento e tornar-me mais confiante no documento e nas decisões que tomava. Devo manter sempre a “mente aberta” desta forma, adaptando o PAT em função dos resultados da avaliação formativa, pois só assim poderei contribuir para a aprendizagem dos alunos.

O PAT deverá, segundo o PNEF 3º ciclo (2001), “considerar a organização geral do ano letivo em etapas, ou seja, em períodos mais reduzidos de tempo que facilitem a orientação e regulação do processo de ensino-aprendizagem. Estas etapas devem assumir características diferentes, ao longo do ano letivo, consoante o percurso de aprendizagem dos alunos e as intenções do professor”. A organização destas etapas deve considerar o calendário escolar, as características das instalações disponíveis, as condições climatéricas e aproveitar de forma eficaz os recursos da escola, especialmente em escolas que dispõem de espaços exteriores.

Desta forma estabeleceram-se quatro etapas distintas, sendo a primeira a da avaliação inicial, já descrita, a segunda é dedicada às prioridades de desenvolvimento, ou seja, às matérias definidas como prioritárias, a terceira é destinada ao desenvolvimento das aprendizagens e, finalmente, a quarta consiste na revisão e consolidação das aprendizagens.

Segundo Quina (2007), no plano anual não é possível nem desejável prever com rigor e pormenor o desenrolar de todos os períodos. Cada período deve ser determinado, corrigido ou reajustado em função dos resultados do período que o precedeu, isto é, os três períodos letivos devem ser planeados depois de conhecer os resultados obtidos anteriormente e não todos na mesma altura. Com o desenrolar do processo de formação a elaboração dos planos de etapa foi ficando mais fácil, tornei-me mais consciente dos pormenores da sua concretização e mais precisa no que diz respeito ao seu conteúdo, apesar de inicialmente ter sentido dificuldades na sua construção, nomeadamente na definição de objetivos e conteúdos a abordar. À medida que ia conhecendo os alunos, sentindo as suas dificuldades e necessidades, este processo tornou-se mais fácil, uma vez que ia percebendo melhor quais as estratégias e métodos de ensino que melhor resultavam com a turma, bem como as necessidades de aprendizagem que apresentavam.

Atingido o objetivo de elaboração de planos de etapa procurei concretizar a criação de planos de UE, tentando assegurar a correção didática da seleção e estruturação dos conteúdos e das atividades de aprendizagem.

Entende-se por UE um conjunto de aulas, com estruturas organizativas semelhantes, centradas na perseguição de um conjunto de objetivos semelhantes (Quina, 2007). O mesmo autor diz que o número de aulas de cada UE “deve ser suficiente para que seja possível o domínio dos objetivos perseguidos. Em unidades com poucas aulas (menos de seis) dificilmente poderá haver aprendizagem observável e

unidades com um número elevado de aulas (mais de doze) não se ajustam ao ecletismo da EF por manifesta falta de tempo”.

O desenvolvimento de um plano de unidade completa e detalhada é essencial para um ensino eficaz e para a aprendizagem dos alunos (James, 2013). O mesmo autor indica algumas linhas orientadoras para a criação de planos de UE, nomeadamente: determinar a duração da UE e os objetivos de aprendizagem, planejar a sequência dos conteúdos para a UE, criar um plano de avaliação, planejar as aulas da unidade.

Posto isto, considerei um total de oito a dez aulas para cada UE, num total de seis unidades de ensino nas terceira e quarta etapas, apesar de no PAT ter considerado oito unidades de ensino (duas na segunda etapa).

Inicialmente o planeamento foi efetuado com base nos planos de aula, contudo a passagem para a elaboração de planos de UE permitiu uma visão mais ampla do processo, com as aulas agrupadas segundo diversos princípios pedagógicos e procurando a sua integração no plano de etapa. Senti alguma evolução na elaboração de planos de UE, tendo-me preocupado com a especificação e justificação dos conteúdos, centrando a elaboração destes documentos nas aprendizagens dos alunos. Tive a preocupação de, sempre que necessário, realizar adaptações na elaboração das unidades de ensino, tendo em conta o trabalho desenvolvido precedentemente, e a potencialização das situações de aprendizagem (na UE seguinte). Ao longo do ano letivo as unidades de ensino sofreram algumas alterações no sentido de torná-las mais fáceis de utilizar, para tal identifiquei estratégias de ensino, justifiquei as minhas decisões e tornei mais claro o processo de avaliação formativa.

Na tentativa de garantir uma articulação entre todas as decisões de planeamento de maneira a que formassem entre elas uma unidade coerente optei por basear as minhas decisões de planeamento no balanço dos planeamentos anteriores. Isto é, para a realização do plano da segunda etapa tive como base o PAT que foi criado com base na avaliação inicial, este plano deu origem a um balanço que foi a base para o planeamento seguinte. Procedi desta forma para todos os níveis de planeamento, tendo, também, em conta os resultados da avaliação formativa, que numa primeira fase tive mais dificuldade em recolher (devido, também à pouca experiência) mas que serviram (como deve sempre acontecer) de fundamento para as decisões tomadas posteriormente.

A elaboração dos planos de etapa e de unidade, apesar das alterações que sofreram numa tentativa de os tornar mais práticos, revelaram-se fundamentais para a sistematização de informação, contribuindo para a construção de um eixo orientador. A elaboração destes documentos foi fundamental para a construção de um processo de

ensino coerente e exigente, tornando-se na minha base de atuação ao longo do ano letivo, como um suporte para as decisões que fui tomando.

Nesta área e como se vai verificar mais à frente, a minha principal dificuldade está relacionada com a minha personalidade, que me leva a ser um pouco mais fechada e, por isso, a nem sempre manifestar a minha opinião, no entanto sempre contribuí para a promoção dum clima de cordialidade e respeito e de interajuda.

A revisão e retificação do PAI foram importantes no desenvolvimento da capacidade de iniciativa e criatividade, fomentando a partilha de conhecimentos entre o GDEF. Para o sucesso dos alunos é importante planear e cooperar de forma integral com os colegas do GDEF

### **2.1.2. Avaliação**

A Avaliação é uma das subáreas que mais me desafia devido essencialmente à complexidade que a caracteriza (especialmente na avaliação inicial) sendo que, de uma forma geral, o balanço a efetuar das atividades realizadas neste âmbito são bastante positivas.

De acordo com Miras e Solé, (1992), a avaliação é o processo de determinação da extensão com que os objetivos educacionais se realizam. Trata-se de recolher informação e de proceder a um juízo de valor, muitas vezes, com o sentido de conduzir a uma tomada de decisão, tornando-se uma ferramenta fundamental por ajustar e controlar o processo ensino-aprendizagem.

Este é o papel da avaliação formativa, recolher informação que permita ajustar as decisões tomadas anteriormente e, assim, adequar o processo de ensino-aprendizagem às reais características das turmas.

O Despacho 98-A/92, de 20 de junho, que implementou um novo sistema de avaliação das aprendizagens dos alunos do ensino básico, indicou como principais mudanças no sistema de avaliação: o reforço da função formativa da avaliação, o desenvolvimento de um sistema de apoios e complementos educativos, a avaliação interna no final de cada ciclo de ensino, o carácter excecional da retenção, o reforço do papel dos alunos e dos encarregados de educação, a avaliação sumativa externa no final da escolaridade obrigatória e/ou do ensino secundário, a dualidade da certificação e a articulação entre o sistema de avaliação dos alunos e a avaliação do sistema de ensino.

Durante a primeira etapa de formação encontrei algumas dificuldades relativas à avaliação, sobretudo à formativa (inicial e continua), especialmente devido ao facto de ter pouca ou nenhuma experiência em processos avaliativos deste género. Para tentar ultrapassar estas dificuldades procurei compreender conceitos básicos e funções da



avaliação, buscando sistematizar todos os conceitos e preocupações que considerei pertinentes nesta área. Além disso, procurei por diferentes instrumentos de avaliação e observação, de forma a tentar encontrar aquele que mais se adequava ao meu “estilo de ensino” e às características da turma.

Assim, numa primeira fase procurei cumprir os objetivos relativos à avaliação formativa tendo em conta os indicadores e critérios apresentados pelo PAI. Durante a avaliação inicial consegui concretizar este objetivo com sucesso, apesar das limitações iniciais, nomeadamente no que diz respeito as Speedminton e ao Streetsurfing. A existência de critérios e indicadores de observação menos explícitos suscitaram, também, algumas dúvidas, levando a uma retificação do PAI.

Não existe um documento que clarifique os procedimentos de avaliação formativa (Protocolo de Avaliação Formativa), que oriente para a aprendizagem dos alunos, embora, segundo Rosado (2001) a diversificação de instrumentos numa avaliação referida ao critério e à progressão dos alunos aconselha, como forma de garantir a redução da subjetividade, o trabalho em equipa de professores na definição de instrumentos de avaliação (por exemplo, de protocolos de avaliação inicial, formativa e sumativa), no estudo das suas qualidades avaliativas, na aferição das avaliações e na redução das divergências classificativas.

O GDEF retrata muito claramente a concretização deste objetivo, cooperando ativa e intensamente, debatendo-se todos os aspetos relevantes no caminho para uma prática educativa de qualidade. O núcleo de estágio foi, também, integrado neste espírito e de forma bastante positiva, colaborando na retificação do PAI.

Na primeira etapa, senti algumas dificuldades próprias da ausência de um documento orientador da avaliação, pelo que procedi à composição de um conjunto de instrumentos de recolha e registo, baseados nas grelhas de observação do PAI, que fui ajustando sempre que achei pertinente tendo em conta as características e a evolução dos alunos. Embora de forma algo primitiva estas grelhas facilitaram-me o processo de avaliação formativa e sumativa (consequentemente). Importa referir a necessidade da criação de um Protocolo de Avaliação Formativa pelo GDEF, de forma a no futuro este processo ser mais simples e prático.

Ao longo do processo de avaliação formativa procurei manter a definição dos níveis indicados pelo PNEF (NI, I, E, A), bem como as partes de nível (PI, PE, PA), o que facilitou o processo de avaliação sumativa, tendo em conta as normas de referência e o Protocolo de Avaliação Sumativa.

O objetivo da avaliação inicial é recolher informação sobre o nível dos alunos em todas as matérias e as suas possibilidades de desenvolvimento (prognóstico), tal como detetar aspetos fortes e frágeis condicionantes desse desenvolvimento. A informação recolhida propicia, assim, tomada de decisões ao nível do planeamento, estabelecendo prioridades, definindo etapas, formação de grupos, bem como a construção ou aferição do PPA, após conferência curricular.

As principais dificuldades encontradas na avaliação inicial estão relacionadas com o prognóstico do nível dos alunos, bem como com a definição de objetivos a alcançar de forma diferenciada. No entanto, penso que, apesar da pouca experiência, consegui desenvolver competências na utilização dos procedimentos de avaliação inicial de forma bastante positiva, assegurando a aplicação do PAI no contexto da turma em que estive a lecionar e adaptando-o aos alunos e às suas características. Esta correta aplicação do PAI permitiu estabelecer as prioridades de aprendizagem da turma.

Com os dados da avaliação inicial centrei a minha ponderação nos níveis do PNEF, procurando prognosticar os objetivos intermédios e terminais, baseando-me na aferição de critérios de observação e objetivos definidos.

Para a realização do PAT trabalhei com as informações recolhidas no balanço da avaliação inicial, planeando o trabalho a desenvolver durante o ano letivo. Apesar de ser uma altura de muitas incertezas e dúvidas, por ser o primeiro contacto com a realidade de um professor, esforcei-me para conseguir recolher informação pertinente para sustentar aquilo que seria o meu trabalho ao longo do ano letivo.

A avaliação formativa constitui a modalidade fundamental de avaliação no ensino básico destinando-se, de acordo com os números 18,19 e 20 do Despacho Normativo 98-A/92, a informar o aluno e o seu encarregado de educação, os professores e outros intervenientes, sobre a qualidade do processo educativo e de aprendizagem, bem como do estado do cumprimento dos objetivos do currículo, devendo possuir um carácter sistemático e contínuo e sendo da responsabilidade do professor, em diálogo com os alunos e outros professores.

A avaliação formativa tomou assim um papel importantíssimo e privilegiado na evolução das aprendizagens dos alunos para a obtenção de sucesso, bem como para a minha formação. O desenvolvimento de um conjunto de indicadores referentes a esta forma de avaliação permitiu-me ajustar, sempre que necessário, o processo de ensino-aprendizagem.

Ao perseguir este objetivo procurei, conscientemente, sistematizar instrumentos da avaliação formativa, de forma a regular o processo ensino-aprendizagem. Para tal era

necessário detetar metodologias de ensino desadequadas e dificuldades de aprendizagem nos alunos, que não tivessem sido detetadas anteriormente, indo ao encontro do principal objetivo da avaliação formativa, isto é, o diagnóstico das competências dos alunos como forma de averiguar a sua evolução (compreender o estágio da aprendizagem). Este processo de avaliação permite, além disso, que o professor adapte as tarefas de aprendizagem, possibilitando uma maior adequação das mesmas, bem como, dos métodos e estratégias de ensino.

A utilização deste instrumento de intervenção pedagógica foi bastante importante para a obtenção de sucesso por parte dos alunos, apesar de na primeira etapa de formação a informação de retorno (FB) não ser atribuída de forma tão natural quanto desejaria (sendo esta o principal instrumento da avaliação formativa na transmissão de informação para o aluno). No decorrer do estágio pedagógico senti uma grande evolução relativamente à qualidade e à forma do FB.

A avaliação sumativa foi realizada com sucesso, sendo que a existência de um Protocolo de Avaliação Sumativa foi bastante importante para a clarificação de algumas dúvidas que tinha acerca deste modelo de avaliação. Por outro lado o GDEF possui um documento (em Excel) que auxilia a avaliação sumativa e que facilitou bastante este processo, uma vez que após introduzir todos os dados no ficheiro este lançava automaticamente a avaliação de acordo com as diretivas do PNEF 3º ciclo. O protocolo e o ficheiro informático foram ferramentas muito úteis e que facilitaram o processo de avaliação sumativa, ao permitir encontrar a classificação final mais correta de acordo com a avaliação realizada.

A avaliação sumativa encontra-se também descrita no Despacho Normativo 98 A/92. Segundo o despacho a avaliação sumativa traduz-se num juízo globalizante sobre o desenvolvimento dos conhecimentos e competências, capacidades e atitudes do aluno, tendo lugar, ordinariamente, no final de cada período letivo, no final de cada ano e de cada ciclo de ensino, podendo, também ter lugar no final de uma ou várias unidades de ensino que interessa avaliar globalmente.

Os critérios para obtenção de sucesso, ou não, definidos pelo GDEF em consonância com o pressuposto no PNEF, estão, na minha opinião bastante ajustados ao princípio do Ecletismo na Educação Física defendido pelos PNEF (2001), ao contemplar o desenvolvimento de competências nas três áreas que constituem a disciplina: conhecimentos, aptidão física e atividades físicas e desportivas.

No que diz respeito à avaliação, especialmente à sumativa, procurei esclarecer as dúvidas em relação aos critérios de avaliação, tendo como base os documentos

existentes e os instrumentos de avaliação do GDEF, desenvolvendo uma base de conhecimentos sólida em relação a esta área de formação.

O facto de ter planeado antecipadamente os instrumentos e principais momentos de avaliação foi, também, uma mais valia para o processo de avaliação e para que conseguisse concretizar os meus objetivos nesta área. Assim, devo continuar a ter em atenção os pressupostos enunciados, nomeadamente o planeamento, a definição de objetivos e a construção de instrumentos de avaliação válidos e adequados.

Apesar de não existir ainda um documento orientador da avaliação formativa (Protocolo de Avaliação Formativa) que facilite todo este processo, existem documentos e instrumentos de avaliação comuns partilhados pelo grupo, que potenciam uma avaliação coerente e eficaz, fundamental para o sucesso dos alunos. Esta partilha e colaboração revela um clima de responsabilidade e partilha do qual fiz parte durante este ano letivo.

### **2.1.3. Condução do ensino**

Além da capacidade de ensinar conhecimentos específicos, o professor possui a função de na interação que estabelece com o aluno, transmitir, de forma consciente ou não, valores, normas, maneiras de pensar e padrões de comportamento para se viver em sociedade.

De acordo com os dados da investigação produzida no âmbito da análise do ensino, as aprendizagens dos alunos parecem depender, fundamentalmente, da interação dos efeitos dos seguintes fatores: tempo de empenhamento motor, instrução, organização, disciplina e clima relacional. O tempo de empenhamento motor e a instrução, em conjunto, exercem uma influência direta sobre as aprendizagens dos alunos. A organização, a disciplina e o clima relacional são responsáveis pela criação das condições necessárias à otimização dos efeitos do tempo de empenhamento motor e da instrução (Quina, 2007).

Existem inúmeros benefícios em basear a instrução num modelo para a educação física. Selecionar e utilizar o "modelo certo para o propósito certo, no caminho certo" pode levar a uma maior eficácia do ensino em todos os momentos, independentemente do conteúdo e contextos de classe. A instrução baseada num modelo pode oferecer aos professores de educação física várias vantagens, nomeadamente, fornecer um plano global e coerente para o processo ensino-aprendizagem, esclarecer prioridades de domínio e interação do domínio, compreender os acontecimentos atuais e futuros, fornecer uma estrutura teórica unificada, promover uma linguagem técnica para professores, verificar a relação entre ensino e aprendizagem, permitir avaliações válidas

de aprendizagem e propor diretamente as normas específicas e os resultados de aprendizagem (Metzler, 2011).

Os estilos de ensino propostos por Mosston e Ashworth (2002) são uma alternativa ao dispor dos professores na procura pela produção de alterações nos comportamentos dos alunos por meio do confronto ativo com as matérias de ensino. Os estilos de ensino propostos por estes autores são: comando, tarefa, recíproco, autoavaliação, inclusivo, descoberta guiada, convergente, divergente e programa individual. Em seguida apresento algumas das principais características dos estilos de ensino que utilizei (segundo os mesmos autores), pois foram estas características que me ajudaram a optar por determinado estilo de ensino em função dos objetivos que tinha estabelecido.

No estilo de ensino por comando é o professor quem assume todas as decisões, tendo o aluno um papel circunscrito ao cumprimento das indicações fornecidas, pelo que ao estímulo do professor, o aluno dá a resposta desejada. Este estilo de ensino deve ser utilizado quando a intenção é obter uma resposta imediata, uniformidade, conformidade e prestação ou sempre que deseje uma resposta, sincronizada, a perpetuação de tradições ou controlo direto da segurança. Este estilo de ensino implica uma total dependência ao nível dos canais físico, emocional, social e cognitivo por parte dos alunos.

No estilo de ensino por Tarefa o aluno assume algumas decisões (espaço e o tempo) para realizar a tarefa que permitem a sua individualização (possibilidade de uso de ficha tarefa), ficando o professor livre para o acompanhamento individual das tarefas. É um estilo de ensino utilizado com a intenção de obter rigor no desempenho por repetição e individualização no acompanhamento das dificuldades na tarefa. Obter autonomia na tomada de algumas decisões e alguma iniciativa em relação a uma aprendizagem formal são, também, objetivos quando utilizamos este estilo de ensino. A utilização deste estilo de ensino pretende que o aluno ganhe alguma independência nos canais físico, social e emocional, mantendo a sua dependência no canal cognitivo.

Com o estilo de ensino recíproco o aluno passa a ter a responsabilidade de ajudar o colega (com o auxílio de ficha critério), sendo também ele auxiliado por um colega. O professor é quem define a tarefa mas não interfere diretamente na função atribuída aos alunos. É utilizado quando se pretende um acompanhamento individual da atividade, ajuda imediata e maior domínio dos aspetos críticos da matéria. É, ainda, utilizado com o objetivo de habilitar para observar, analisar e informar sobre o processo de aprendizagem e promover a tolerância e as relações de cooperação e solidariedade. Com este estilo de

ensino o aluno ganha independência ao nível dos canais emocional, cognitivo e social, mantendo do grau de dependência no canal físico.

Com a utilização do estilo de ensino autoavaliação, o aluno assume para ele próprio a avaliação do seu desempenho numa tarefa (com auxílio de ficha-critério), enquanto o professor define a tarefa e intervém suscitando a autoapreciação do desempenho. É utilizado com o objetivo de desenvolver a consciência sobre o seu próprio nível de realização, promover a associação entre a percepção e o domínio cognitivo da tarefa e promover a independência relativamente a fontes externas de FB. É, também, usado quando se pretende que o aluno utilize critérios de sucesso na autorregulação da aprendizagem, na aceitação das dificuldades pessoais e na promoção do autocontrolo na atividade. A grande consequência situa-se ao nível da independência no canal emocional, estabilizando-se as consequências ao nível do canal físico.

O estilo de ensino inclusivo pressupõe que as mesmas tarefas são propostas com níveis de complexidade crescente, em que o aluno decide o nível a que realiza a tarefa procurando diferenciar-se no máximo das suas capacidades. O professor acompanha e estimula uma progressão adequada na aprendizagem. Pretende promover a inclusão dos alunos, a integração das diferenças individuais, a autocondução na progressão de uma aprendizagem comum ao grupo e a consciência das relações entre aspirações e reais capacidades. Tem como grande consequência a independência no canal emocional, estabilizando-se as consequências ao nível do canal físico.

Por fim, no estilo de ensino por descoberta guiada o aluno desenvolve atividade de exploração, investigação e descoberta da resposta ou modelo de desempenho mais adequado a um problema, sendo o aluno que escolhe e ensaia várias soluções para o problema colocado. O professor acompanha o processo de descoberta, estimulando o aluno e aprovando apenas a solução ajustada à situação problema. É utilizado com o objetivo de promover a capacidade de raciocínio na programação de respostas, a autocondução na progressão de uma aprendizagem individual (autodescoberta) e a consciência de que é capaz de descobrir uma solução num determinado assunto (matéria). Implica independência elevada nos canais cognitivo e emocional sendo a repercussão no canal físico mínima e no social variável.

Os estilos de ensino divergente, convergente e programa individual não foram utilizados por mim nas aulas, motivo pelo qual não os descrevi.

Importa referir que não existe um estilo de ensino ideal, devendo utilizar-se aqueles que pelas suas características mais se adaptam aos objetivos da aula e às características do professor e da turma.

No início utilizei predominantemente os estilos de ensino por comando e por tarefa dependendo das matérias. O estilo por comando foi utilizado essencialmente no aquecimento e em matérias como a dança, enquanto o estilo de ensino por tarefa foi utilizado nas restantes situações. Estes estilos de ensino são, na minha opinião, mais fáceis de aplicar, no entanto ao longo do tempo fui-me sentindo mais à vontade na utilização de outros estilos de ensino e por vezes senti mesmo a necessidade de utilizar um estilo de ensino diferente.

Segundo Quina (2007), “o estilo de ensino por comando tem larga tradição, sendo, muito provavelmente, o mais utilizado pelos professores de Educação Física, sobretudo por aqueles que privilegiam o controlo rigoroso dos alunos e os objetivos de desenvolvimento das capacidades motoras”. O autor refere, ainda, que o ensino por tarefa pouco difere do ensino por comando, uma vez que o “professor continua a deter o poder absoluto de decisão tanto a nível da planificação como da avaliação”.

A utilização destes estilos de ensino foi uma forma de melhor controlar a turma em termos disciplinares e ao mesmo tempo de conhecer os alunos, uma vez que, nomeadamente no estilo por tarefa, podia observar e “conversar” com eles enquanto executavam as tarefas propostas. O facto de ser mais fácil de aplicar numa aula organizada em estações e num espaço significativamente reduzido foi, também, uma razão para optar por estes estilos de ensino, especialmente numa fase inicial em que se criam hábitos e rotinas de trabalho.

Nas etapas seguintes continuei a utilizar estes estilos de ensino com objetivos específicos, nomeadamente em situações de organização do material, quando pretendia assegurar um nível elevado de intensidade da aula ou em situações que requeriam precisão e sincronismo, como na Dança.

Nessas etapas tentei utilizar outros estilos de ensino, nomeadamente o ensino recíproco e a autoavaliação. A utilização do estilo de ensino descoberta guiada, numa atividade de ginástica acrobática (os alunos deveriam pesquisar figuras de acrobática e criar as suas próprias sequências em grupo), mostrou-se muito vantajosa e obteve grande sucesso e empenho por parte dos alunos.

Uma das variáveis mais determinantes para a aprendizagem dos alunos é, segundo grande parte dos investigadores em pedagogia e aprendizagem motora, o FB, que consiste na informação que os alunos recolhem por si próprios e do professor acerca da execução e do resultado das tarefas motoras realizadas. Em condições normais de aula, é pouco provável que cada aluno receba informações frequentes por parte do professor. Porém ao oferecer-lhe meios de auto e de heteroavaliação contribui-se para

aumentar substancialmente a informação captada pelo aluno sobre a qualidade da sua prática e, conseqüentemente aumentam-se as probabilidades de sucesso (Quina, 2007). O estilo de ensino por avaliação recíproca visa, justamente, cumprir este objetivo, facultando aos alunos critérios que lhes permitam detetar os seus erros de execução e os dos companheiros e dando-lhes autonomia relativamente à avaliação.

Ao experimentar os diferentes estilos de ensino é possível encontrar o método ideal para as diferentes situações, tendo em conta que cada estilo de ensino pretende alcançar objetivos específicos, adaptando-se a situações pedagógicas específicas. Quero, com isto, dizer que ao longo do processo de estágio consegui evoluir de forma bastante positiva, cumprindo o objetivo de utilizar diferentes estilos de ensino adequando-os aos objetivos específicos das aulas. A adequação do estilo de ensino aos objetivos da aula permitiu-me trabalhar mais eficazmente, contribuindo positivamente para a minha formação individual e para a aprendizagem dos alunos.

Quanto à dimensão Organização, nas suas diferentes variáveis (tempo, espaço, materiais e alunos), penso ter, progressivamente, assegurado estes aspetos de forma a potenciar o sucesso dos alunos. Sendo o essencial das aulas a atividade dos alunos e garantir um elevado tempo potencial de aprendizagem, trabalhei no sentido de garantir que os alunos adquiriam rapidamente rotinas organizativas, contribuindo para facilitar as condições gerais de ensino e para o sucesso dos alunos. É natural que numa fase inicial esta dimensão ocupasse algum tempo de aula, mas a automatização dos alunos relativamente às rotinas organizativas estabelecidas permitiu que o tempo despendido nestas tarefas diminuísse e aumentasse o tempo dedicado à aprendizagem. O que tenho dito vai ao encontro do que Onofre (1995) referencia ao salientar que a organização das sessões de trabalho, envolvendo tarefas como gerir os espaços e materiais, grupos e tempo da sessão é uma condição essencial ao bom funcionamento das mesmas.

A utilização de sinais de atenção, nomeadamente sonoros (utilização do apito), permitiu uma rápida transição entre as diferentes fases da aula (inicial, fundamental e final). Os sinais sonoros foram, também, facilitadores sempre que senti necessidade de parar a aula para transmitir alguma informação à turma ou como indicador para trocar de atividade/estação. A utilização deste sistema contribuiu para a eficácia do ensino e das aulas e aumentou o tempo de aprendizagem dos alunos. Outra estratégia que utilizei, uma vez que esta era uma turma bastante barulhenta, foi apitar uma vez para chamar a atenção dos alunos e só falar quando eles estavam realmente atentos, ou seja, em silêncio. Inicialmente esta estratégia fez-me “perder” algum tempo de aula, mas com o



tempo os alunos perceberam que deveriam calar-se quando eu apitava para, assim, terem mais tempo de prática.

A dimensão instrução foi uma das que mais investi numa fase inicial, procurando desenvolvê-la na sua plenitude. Numa fase inicial a minha instrução era clara e objetiva, mas por vezes um pouco extensa. A preparação antecipada destes momentos permitiu-me destacar os aspetos críticos mais importantes e fundamentais para a concretização das tarefas propostas o que tornou a minha instrução clara, objetiva e breve, focada nos aspetos fundamentais. Estas preocupações foram sendo alcançadas, de uma forma progressiva, ao longo da segunda e terceira etapas, sendo que na quarta etapa já conseguia garantir uma instrução tão breve quanto possível, de modo que os alunos percebessem o quê, o porquê e o como fazer cada tarefa proposta. Para ultrapassar esta dificuldade inicial foquei-me na forma e conteúdo da informação que pretendia que fosse retida pelos alunos, sendo uma parte importante deste processo o domínio do conteúdo.

Sempre que encontrava alguma lacuna na minha formação em alguma matéria específica, realizava uma análise mais técnica desse mesmo conteúdo, preparando antecipadamente a informação mais pertinente a transmitir. Achei, também, importante não transmitir a informação apenas verbalmente, uma vez que o aluno retém melhor o que vê do que o que ouve, pelo que sempre que necessário recorria à demonstração. Dependendo da matéria e do objetivo a demonstração podia ser feita por mim ou por um aluno (agentes de ensino). Desta forma, sempre que pretendia corrigir um erro específico pedia a um aluno que cometesse esse erro para demonstrar pois desta forma os colegas percebiam melhor o que queria dizer. Por outro lado, quando pretendia apresentar um exercício novo, nomeadamente na Ginástica, optava por ser eu própria a demonstrar, uma vez que nesta matéria eu consigo executar corretamente e considero benéfico para os alunos verem uma boa execução. Por vezes optei, também, por demonstrar primeiro, depois explicar o exercício e terminar com uma nova demonstração. Ouve, ainda, situações em que recorri aos meios audiovisuais para demonstrar, especialmente quando pretendia introduzir situações táticas nos desportos coletivos.

Outro aspeto que tive em atenção para os momentos de instrução foi o local onde reunia os alunos, garantindo que todos me viam e ouviam ou que não estavam em locais onde seriam realizadas demonstrações, ou, ainda, que não estavam virados para alguma fonte de distração (por exemplo o sol). Inicialmente existiam algumas lacunas relativamente a este aspeto, no entanto com a experiência fui conseguindo ultrapassar esta dificuldade, e na segunda etapa já a tinha superado.

O controlo da disciplina é outro aspeto fundamental no decorrer de uma aula, sendo que nesta dimensão senti bastantes dificuldades, nomeadamente porque esta era uma turma bastante barulhenta.

Em EF, onde existem imensas fontes de distração e quando o tempo que um aluno consegue estar atento é muito curto (Quina, 2007), é difícil, mas importante garantir a atenção dos alunos. Neste sentido, as principais estratégias que utilizei foram intervenções diretas pedindo silêncio, especialmente com alunos específicos e identificados como mais faladores, ou parando de falar até que a turma estivesse em silêncio e em condições de prestar atenção à informação que tinha para dar. Estas estratégias mostraram-se eficazes, embora inicialmente os alunos demorassem algum tempo para fazer silêncio. A partir da segunda etapa de formação, adotei esta estratégia regularmente o que surtiu bastante efeito, especialmente nos principais momentos de instrução (inicial e final). Os problemas desta dimensão verificaram-se especialmente nas aulas do ginásio, que decorriam no último tempo letivo, onde os alunos se mostravam mais agitados, e num espaço em que a acústica também não ajudava. Para tentar resolver o problema do barulho utilizei várias estratégias, nomeadamente a utilização de música (vários estilos diferentes) e a interrupção da aula até que existissem condições adequadas à sua continuação. O facto de estas estratégias terem obtido resultados positivos faz com que as guarde para poder utilizar quando, no futuro, encontrar condições semelhantes.

Durante o planeamento tentei garantir que os alunos passavam o máximo de tempo possível em atividade para que não tivessem tempo de adotar comportamentos fora da tarefa. Além disso procurei sempre apresentar variáveis adequadas aos diferentes níveis dos alunos de forma que estivessem motivados e empenhados durante a aula, garantindo uma resposta aos interesses e necessidades dos alunos.

O processo de ensino-aprendizagem é um processo interativo, estando professores e alunos em comunicação permanente. O professor fornece, com frequência, informação aos alunos sobre a forma como executam as ações motoras ou sobre os resultados obtidos – FB pedagógicos.

Pode considerar-se FB pedagógico como a reação do professor à prestação cognitiva e/ou motora do aluno relacionada com os objetivos da aprendizagem e como um dos comportamentos de ensino mais influentes na aprendizagem dos alunos (BRANCO, 2011)

Durante todo o estágio pedagógico procurei investir na utilização de FB descritivo, prescritivo ou interrogativo, e dirigi-lo ao grupo e não apenas ao aluno. Além disso

procurei também a transmissão de FB à distância. Inicialmente senti algumas dificuldades relativamente a este aspeto, contudo o meu investimento nesta área foi bastante produtivo e no final do estágio pedagógico conseguia garantir que os meus FB eram essencialmente prescritivos ou interrogativos, em detrimento do FB avaliativo que não dá nenhuma informação pertinente ao aluno. A conjugação do barulho da turma com as minhas características físicas, que me criam dificuldades a elevar a voz, fez com que sentisse mais dificuldade na transmissão de FB à distância, no entanto verificou-se uma evolução bastante positiva.

Ao longo do estágio pedagógico procurei utilizar o FB como fonte de motivação para os alunos, especialmente para aqueles que tinham mais dificuldades e que por isso tinham tendência para desanimar e achar que não conseguiam. Para concretizar este objetivo garanti que os meus FB eram maioritariamente de natureza positiva de forma a levantar a autoestima dos alunos, assegurando que eles conseguiriam atingir os objetivos que estavam estabelecidos para eles.

O facto de, com o tempo, conseguir, cada vez mais, dominar as características das diferentes matérias foi também fundamental para conseguir melhorar e atingir os objetivos relativos ao FB, uma vez que ao dominar os conteúdos me sentia mais segura na avaliação da execução dos alunos e na transmissão de informação pertinente para uma melhoria efetiva da sua prestação. O facto de conhecer melhor os alunos, as suas dificuldades e potencialidades, foi também um ponto fulcral para a consecução deste objetivo.

O fornecimento de um FB implica, sempre, um conjunto complexo de decisões por parte do professor, decisões que, de acordo com Hoffmann (1983 in Quina, 2007), podem ser agrupadas em três fases: observação, diagnóstico e prescrição.

A primeira fase determina-se como fundamental no processo de atribuição de FB, no sentido em que o professor faz um diagnóstico da prestação motora do aluno, identificando as suas características e eventuais erros de execução. De forma a garantir este pressuposto, procurei sempre a melhor colocação no espaço de forma a conseguir observar um grupo de alunos sem perder o resto da turma. Confesso que inicialmente tinha algumas dificuldades relativas a este aspeto, especialmente devido ao número de alunos, no entanto após a segunda etapa consegui que a minha colocação no espaço se adequasse às necessidades de observação dos alunos. Por outro lado, procurei sempre fechar o ciclo de FB, observando, dando informação sobre a execução (ou interrogando o aluno sobre a mesma) prescrevendo e observando se o aluno percebeu efetivamente o que se pretendia na execução seguinte.

A realização do estudo de turma foi fundamental para conhecer particularmente e mais significativamente os alunos, ao caracterizar o seu contexto familiar, social e académico. Por outro lado, as primeiras aulas permitiram perceber os alunos que assumiriam uma postura exemplar e os alunos que, pelo contrário, poderiam assumir uma atitude mais resistente e desviada dos conteúdos e objetivos da aula.

A criação de um clima positivo, segundo múltiplos estudos, realizados no âmbito da eficácia do ensino, têm vindo a demonstrar que os professores mais eficazes promovem o desenvolvimento dos alunos num clima afetivo, caloroso, estimulante e positivo (Quina, 2007).

Ao longo do processo de estágio fui definindo quais os comportamentos que deveria aprovar, ignorar ou reprimir, controlando, assim, as minhas reações aos diferentes comportamentos. Desta forma, procurei estabelecer um bom clima de aula. A valorização e o elogio de comportamentos adequados contribuíram para a promoção de um clima positivo de aprendizagem.

Apesar de não ter sentido necessidade de intervir no sentido de remediar comportamento inapropriados, considero que as estratégias adotadas foram adequadas para promoção de um clima de aula positivo. Uma relação professor-alunos positiva e a criação de condições favoráveis, desafiantes e dinâmicas que promovessem uma relação aluno-matéria de proximidade também contribuíram para a existência de um clima de aula positivo. Por outro lado a relação aluno-aluno foi muito importante na promoção de um clima de interajuda, cooperação e amizade, visto que esta turma era muito unida e que não existiam pequenos grupos a dividir a turma.

A gestão das tarefas de aprendizagem durante a aula de forma a adequar os conteúdos às necessidades dos alunos o mais rapidamente possível, criando progressões facilitadoras ou apresentando variantes de dificuldade que motivassem os alunos foi, também, fundamental para garantir o empenho dos alunos e consequentemente a criação de um clima de aula positivo.

Com a elaboração do projeto de observação pretendia-se uma aplicação correta e lógica de instrumentos de observação, com o objetivo de identificar as principais dificuldades dos colegas de estágio, nas diferentes dimensões da aula (instrução, organização, disciplina e clima). Com a identificação das dificuldades dos estagiários pretendia-se que num processo de reflexão individual e em grupo se encontrassem estratégias para tentar colmatar essas dificuldades.

Em formação de professores, a observação é uma estratégia bastante utilizada na medida em que se lhe atribui um papel fundamental no processo de modificação do

comportamento e da atitude do professor em formação (Martins, 2011), pelo que a elaboração e concretização deste projeto foi fundamental para a minha evolução como professora de Educação Física. As reflexões após cada aula (autoscópias) sobre as diferentes dimensões de intervenção pedagógica foram, também, fundamentais no sentido de desenvolver o sentido crítico em relação a mim mesma e para a minha formação. O facto de, durante a condução do ensino, a preocupação com diferentes elementos da aula não me permitir consciencializar de aspetos intrínsecos às diferentes dimensões de intervenção pedagógica fez com que os momentos de reflexão se tornassem fundamentais para a evolução das minhas competências pedagógicas.

Planeamento, avaliação e condução do ensino estão intimamente relacionados e, na minha opinião, não é possível concretizar adequadamente um sem os outros. Para fazermos um planeamento para um turma, ao nível macro ou micro, é necessário conhecer o público-alvo (alunos) e para isso é preciso fazer uma avaliação. A condução do ensino tem que ser planeada nas diferentes dimensões (instrução, organização, disciplina e clima) para que o tempo potencial de aprendizagem seja o máximo possível e para que os alunos possam atingir os objetivos estabelecidos. Por outro lado há sempre alterações que são necessários fazer ao planeamento e não podemos fazê-las sem avaliar a progressão e evolução dos alunos e da turma. Assim, as “subáreas” apresentadas nesta área formam um círculo fechado que permite potencializar um ensino de qualidade para todos.

## **2.2. Área 2 – Investigação e Inovação pedagógica**

O trabalho desenvolvido no âmbito da investigação e inovação pedagógica decorreu em articulação com a disciplina de Investigação Educacional, uma disciplina que faz parte do plano de estudos do mestrado em ensino da EF e que acaba por complementar o estágio pedagógico.

Especificamente nesta área de formação privilegiou-se o desenvolvimento das competências relacionadas com a participação num estudo e projeto de investigação-ação estreitamente ligado ao contexto escolar, com o principal objetivo de favorecer, igualmente, o desenvolvimento de competências de inovação profissional ao longo da minha carreira (Guia de Estágio Pedagógico, 2012/2013).

Freire (2007) refere que a introdução de práticas investigativas na formação de professores parece estar em sintonia com a necessidade de uma mudança cultural para a promoção e educação para a sustentabilidade. A formação dos professores denominada por Cortesão e Stoer (1997) de interface da educação intercultural por se basear em dois tipos de conhecimento (um relacionado com investigação e o outro com pedagogia) é apontada como uma fonte de riqueza para o aprofundamento da natureza democrática da escola.

O problema para o estudo realizado nesta área de formação foi encontrado em conjunto com os diferentes professores do GDEF, quando, durante a avaliação inicial, se verificou que existia um grande número de alunos com excesso de peso e obesidade.

O excesso de peso pode estar associado a uma diminuição da qualidade de vida das pessoas e, consequentemente, do seu bem-estar físico mental e social. Segundo Carmo et al. (2006), este problema de saúde é transversal, a toda a população Portuguesa, tanto na população adulta como na infância. Esta situação torna-se ainda mais preocupante quando o olhar recai sobre a população infantil.

Posto isto, decidimos, em grupo, abordar este tema (excesso de peso e obesidade) no âmbito do estudo investigação-ação para a área dois do estágio pedagógico.

O projeto desenvolvido centrou-se no conceito do excesso de peso e obesidade e na possível relação com comportamentos de atividade física e sedentários, comportamentos alimentares e com a perceção que os jovens têm da prática de atividade física dos pais.

Para aumentar os conhecimentos sobre o tema e para conhecer estratégias de intervenção válidas e possíveis de aplicar no contexto desta escola procedemos a uma revisão da literatura. Segundo Quivy & Campenhoudt (1998), esta é a etapa exploratória,

que tem como objetivo a procura de conhecimentos que interessem para conseguir responder à pergunta de partida.

A procura de bibliografia pertinente para o nosso estudo foi a primeira barreira a ultrapassar, uma vez que apesar de existirem muitos estudos sobre o tema, existem ainda poucos que englobem a faixa etária da nossa amostra (existe muita coisa para crianças e adultos mas ainda existe pouca documentação para jovens). Apesar de ter sido um processo, naturalmente, demorado permitiu-nos aproximar do tema desenvolvido, o que facilitou a nossa intervenção e a transmissão dos conteúdos.

Para a escolha das leituras, Quivy & Campenhoudt (1998) definem alguns critérios de escolha, nomeadamente as ligações com a pergunta de partida, a dimensão razoável do programa de leitura, os elementos de análise e de interpretação e ter abordagens diversificadas. Com base nestes pressupostos foi-nos possível seleccionar da melhor forma as leituras que iríamos realizar. Através da definição de critérios de escolha e da utilização de palavras-chave foi-nos possível caracterizar mais rapidamente o problema e, assim, iniciar a etapa seguinte, ou seja a construção de um modelo de análise.

Quivy & Campenhoudt (1998) referem que esta etapa engloba um conjunto de operações através das quais o modelo de análise é submetido ao teste dos factos e confrontado com dados observáveis.

Nem sempre é possível recolher informação sobre todos os elementos de uma população, sendo necessário seleccionar uma amostra dessa população. Posto isto, decidimos estudar apenas a população do terceiro ciclo.

Por último, optámos pela aplicação de questionários aos jovens – observação indireta. Quivy & Campenhoudt (1998) referem que o inquérito é um método adequado para o conhecimento de uma população, nomeadamente os modos de vida, os comportamentos, os seus valores ou as suas opiniões. Este instrumento é, também, utilizado para a análise de um fenómeno social que se julga poder apreender melhor a partir de informações relativas aos indivíduos da população em questão ou quando é necessário interrogar um grande número de pessoas. Este tipo de instrumento apresenta como principal vantagem a possibilidade de quantificar uma multiplicidade de dados e de proceder, a numerosas análises de correlação e como principais limites a superficialidade das respostas, que condicionam a análise de determinados processos (Quivy & Campenhoudt, 1998). Ao escolhermos o questionário como instrumento pretendíamos maior facilidade de acesso à informação pretendida, e rapidez no tratamento de dados.

Para o tratamento dos dados recolhidos com o questionário recorremos ao tratamento estatístico utilizando para tal o *Software* estatístico *Statistical Package for the*

*Social Sciences* (SPSS), com o objetivo de estudar a correlação entre as diferentes variáveis.

Durante a realização do trabalho foram tomadas várias decisões no sentido de garantir que todo o trabalho apresentava qualidades gerais de validade e de fiabilidade. Neste sentido, recorreremos à utilização do programa SPSS para análise estatística, o que nos permitiu realizar comparações e verificar correlações fortes e muito fortes (95% e 99%).

Através da revisão da literatura foi possível propor um conjunto integrado de soluções válidas para a superação do problema identificado uma vez que permitiu ter ao nosso dispor um conjunto de opções estratégicas a apresentar. De todas as estratégias que encontramos na bibliografia selecionamos aquelas que pensamos ser mais pertinentes e possíveis de aplicar na escola.,

A organização de uma sessão de apresentação do estudo, envolveu todos os mecanismos disponíveis, tendo sido realizada uma divulgação abrangente à comunidade escolar (nomeadamente a entrega de convites a professores da escola e também das outras escolas do agrupamento e a encarregados de educação, a afixação de cartazes e do programa da ação, a criação de uma página nas redes sociais e de um *email* que foi enviado para todos os núcleos de estágio pedagógico). A sessão foi organizada e estruturada tendo em conta os recursos materiais e espaciais. Foi, também, elaborada uma pasta de comprovativo de presença (constituída pelo programa de apresentação, diploma de participação e diapositivos da apresentação).

A divulgação da sessão de apresentação deste estudo foi bem conseguida e bastante positiva, tendo resultado numa grande adesão por parte da comunidade escolar.

Como forma de avaliar a sessão e percebermos se tínhamos atingido os objetivos que pretendíamos com o estudo criamos um instrumento de avaliação, que consistia num questionário a preencher pelos professores com um FB sobre a sessão de apresentação.

No questionário os professores deveriam classificar diversos aspetos da apresentação (como a pertinência dos conteúdos e a organização) numa escala de um a cinco. A classificação global da sessão foi de 4,72 o que demonstra o nosso investimento nesta área e o sucesso desta ação na comunidade educativa.



### **2.3. Área 3 – Participação na escola**

O trabalho desenvolvido no âmbito da participação na escola divide-se em atividades distintas, nomeadamente o acompanhamento de um núcleo de DE, especificamente o de Atividades Gímnicas, o acompanhamento do programa “Piscinas na 1ª Pessoa”, que tem como objetivos a prevenção e redução do excesso de peso e obesidade e, ainda, uma ação de intervenção adaptada às características e às necessidades específicas da escola.

A coadjuvação do planeamento e avaliação do núcleo de Atividades Gímnicas foi muito positiva, no sentido em que desenvolvi as minhas competências na ginástica, mas especialmente porque esta foi a área em que mais consegui manifestar o meu sentido crítico e iniciativa. À medida que ganhava confiança e autonomia fui intervindo nos treinos, e, sempre que me foi solicitado, conduzi os treinos, contribuindo, assim, para um crescimento pessoal e técnico.

O núcleo tinha três treinos por semana, divididos entre o turno da tarde e o turno da manhã (um treino no turno da manhã frequentado por alunos que tinham aulas à tarde e dois treinos no turno da tarde frequentado pelos alunos da manhã). Estive presente em todos os treinos do turno da tarde, contudo os treinos encaixados no turno da manhã decorriam à quarta-feira, dia em que decorriam as aulas na faculdade, pelo que nem sempre consegui estar presente. No entanto consegui comparecer a estes treinos numa fase importante que correspondia à construção dos esquemas de Ginástica Acrobática, que me tinha voluntariado para ajudar a construir. Ao longo do ano letivo fui estabelecendo relações próximas com a maioria dos alunos inscritos, nomeadamente os mais assíduos e que pertenciam aos treinos da tarde.

Considero que houve uma grande evolução no que diz respeito ao meu desempenho, visto que inicialmente me sentia um pouco receosa por intervir e manifestar a minha opinião, com medo que a professora titular do grupo achasse que me estava a sobrepor às suas decisões e competências. No entanto rapidamente se estabeleceu uma relação de cooperação e companheirismo entre mim e esta professora que possibilitou um trabalho muito gratificante no decorrer do ano letivo, envolvendo-me nas decisões de planeamento, avaliação e condução do ensino.

Confesso que teria preferido enquadrar outro núcleo de DE uma vez que já conhecia bastante bem as Atividades Gímnicas e gostaria de ter adquirido conhecimentos noutras modalidades, especialmente na Escalada. Isto não foi possível pois os treinos desta modalidade decorriam à quarta-feira à tarde em conflito com as aulas da faculdade no primeiro semestre. Apesar disso, empenhei-me bastante no

cumprimento dos objetivos estabelecidos pelo Guia de Estágio pedagógico para a área três e aprendi bastante, particularmente no que diz respeito à Ginástica Acrobática, disciplina gímnica com que tinha tido pouco contacto no passado.

A avaliação inicial realizada pela professora responsável, com a minha colaboração, permitiu criar grupos de trabalho com objetivos específicos de acordo com os níveis existente para os Desportos Gímnicos no DE (1, 2 ou 3). Durante os treinos a professora responsável responsabilizava-me por um grupo de alunos ou por uma estação o que me permitiu desenvolver e aperfeiçoar algumas competências pedagógicas, especificamente na condução de ensino e no desenvolvimento de competências sociais, sobretudo a relação com os alunos.

Por outro lado, as atividades administrativas foram importantes na consciencialização da importância de um planeamento rigoroso e da previsão de aspetos organizativos próprios do processo de desenvolvimento de um núcleo de DE, designadamente a organização da participação nas competições.

Com a coadjuvação dos treinos do núcleo de Atividades Gímnicas tive a oportunidade de conhecer o trabalho desenvolvido por um professor de um núcleo de DE, participando ativamente em decisões de várias naturezas, sempre com espírito aberto, a consciência das boas prestações dos alunos e o sentimento de dever cumprido.

A Ginástica como tantas outras modalidades tem sofrido várias transformações estruturais e tem crescido, nas diferentes disciplinas gímnicas em número de praticantes e em resultados, sendo uma modalidade que potencia o espírito de sacrifício e de trabalho dos jovens, a persistência, a concentração, a responsabilidade e o equilíbrio emocional.

O DE visa especificamente a promoção da saúde e condição física, a aquisição de hábitos e condutas motoras e o entendimento do desporto como fator de cultura, estimulando sentimentos de solidariedade, cooperação, autonomia e criatividade, devendo ser fomentada a gestão pelos estudantes praticantes, salvaguardando-se a orientação por profissionais qualificados (Lei de Bases do Sistema Desportivo, Art. 6º).

Para o programa “Piscinas na 1ª Pessoa” existiu alguma flexibilidade de planeamento. Sendo o objetivo do programa estimular os jovens para a prática contínua de atividade física e de estilos de vida saudável, considero importante ter em atenção os gostos dos alunos participantes.

A participação na escola e o estabelecimento de uma relação próxima com a comunidade (área quatro) marcaram o trabalho com este grupo.

O trabalho desenvolvido neste programa foi uma experiência muito enriquecedora quer para mim enquanto professora, quer para os alunos participantes. Tendo sido implementado após a identificação de uma grande quantidade de alunos com excesso de peso ou obesidade. Este programa revelou uma grande pertinência, uma vez que este é já um problema de saúde pública e segundo a Organização Mundial de Saúde (OMS) existem, já, mais casos de morte relacionados com a obesidade do que com problemas de desnutrição.

A intervenção nestas idades torna-se fundamental na consciencialização das crianças para a necessidade de ter uma alimentação saudável e para a prática de atividade física diária, e consequentemente para a prevenção desta doença.

A implementação deste programa na escola, mostra a preocupação em lutar ativamente contra este problema, no entanto, penso que o programa poderia ser aberto a todos os alunos adquirido, assim, um carácter preventivo e não remediativo.

Ao longo do segundo e terceiro períodos letivos, foram garantidas as sessões do programa quer no interior, quer no exterior, quer, ainda, na sala de material para as sessões teóricas. Neste ano letivo o programa teve uma organização temporal diferente dos anos anteriores, uma vez que estavam disponíveis três horários distintos que os alunos poderiam utilizar. Uma vez que dois desses tempos coincidiam com o horário da minha turma o núcleo de estágio pedagógico decidiu que eu ficaria responsável pelo horário em que estava livre e os meus colegas assumiriam os restantes horários. O facto de o programa ter estado, este ano, dividido em três tempos distintos, distribuídos ao longo da semana, pode ser a causa de aparentemente existirem menos alunos inscritos, uma vez que estes também estão distribuídos pelos horários.

Relativamente à avaliação o núcleo de estágio pedagógico achou pertinente realizar avaliações intermédias, com o objetivo de registar a evolução dos alunos. Para tal criou um processo de avaliação que consistia na medição do IMC, da percentagem de massa gorda e massa muscular e no metabolismo de repouso através de bioimpedância e na medição do perímetro da cintura. Inicialmente pretendia-se que esta avaliação fosse realizada mensalmente (de quatro em quatro semanas) no entanto acabou por se realizar trimestralmente. De forma a garantir um controlo do peso corporal dos alunos realizei mais duas pesagens entre as avaliações com bioimpedância. Quero salientar que, apesar de serem poucos alunos, o programa obteve sucesso, uma vez que todos os alunos inscritos melhoraram a sua aptidão física, reduzindo o peso, a percentagem de massa gorda e o perímetro da cintura e melhorando os seus resultados na prática de exercício físico.

No programa “Piscinas na 1ª Pessoa” existiu uma grande motivação e envolvimento de todos atentando sempre à maximização do dispêndio energético e de prática de atividade física. Importa salientar que a dimensão de intervenção pedagógica mais característica destas aulas foi o clima positivo das aulas, uma vez que tinha sempre em conta os gostos e interesses dos alunos. O facto de me mostrar entusiasmada em ensinar foi importante para garantir a motivação dos alunos. O desenvolvimento deste programa decorreu também em articulação com a área dois, sendo que a revisão de bibliografia para essa área se apresentou bastante importante no desenvolvimento do programa.

Falta falar da ação de intervenção adaptada às características e às necessidades específicas da escola, que foi desenvolvida em articulação com o estudo desenvolvido para a área dois, no entanto a população alvo e os instrumentos eram diferentes. Assim, e por sugestão da orientadora de estágio pedagógico a diretora da Escola Básica Paulino Montes (que faz parte do Agrupamento de Escolas Piscinas – Olivais) e do representante dos Encarregados de Educação da mesma escola desenvolvemos um projeto com o objetivo de estudar a prevalência de excesso de peso e obesidade naquela escola. Para tal, dirigimo-nos algumas vezes à escola com o objetivo de calcular o IMC, medir a percentagem de massa gorda, massa muscular e metabolismo de repouso (com recurso à bioimpedância) e ainda o perímetro da cintura. Os alunos, do primeiro ao quarto ano de escolaridade, vinham ter connosco em grupos de cinco, o que possibilitou que o processo fosse relativamente breve, uma vez que estava muito bem organizado, levando cada turma cerca de uma hora até estar concluída.

No Dia da Saúde, uma atividade desenvolvida na escola onde foi desenvolvido este projeto, dirigimo-nos à escola com o objetivo de apresentar os resultados obtidos à comunidade escolar. Neste dia, foi também desenvolvido um trabalho com a nutricionista convidada (a mesma que esteve presente na sessão de apresentação da área dois) no sentido de em conjunto divulgar e estimular a adoção de estilos de vida ativos e saudáveis. Para que todos os Encarregados de Educação tivessem acesso aos resultados dos seus educandos foi entregue à professora titular da turma um documento com os dados dos seus alunos para ser divulgado aos pais na reunião que tiveram com a professora.

#### **2.4. Área 4 – Relações com a comunidade**

O trabalho realizado nesta área “visa o desenvolvimento de competências que permitem ao estagiário compreender a importância da relação escola-meio e promover iniciativas de abertura da escola à participação na e da comunidade” (Guia de Estágio pedagógico, 2012/2013), abordando projetos como o Dia do Agrupamento e todas as atividades desenvolvidas no acompanhamento da direção de turma.

Apesar de este ano o Guia de Estágio pedagógico não contemplar nenhum objetivo na área quatro que pressuponha a conceção, implementação e avaliação de uma ação de animação socioeducativa, como acontecia nos anos anteriores, achei pertinente falar um pouco no Dia do Agrupamento, uma vez que o considero um momento de formação importante neste processo.

O Dia do Agrupamento contemplou um conjunto de atividades previamente organizadas, aplicadas e ensaiadas pelo GDEF, nomeadamente apresentações do núcleo de Atividade Gímnicas e deste em colaboração com a oferta de escola de Ginástica e dos núcleos de oferta de escola de Dança e de Streetsurfing. Além destas atividades tiveram lugar a entrega de prémios e diplomas aos alunos do Futsal e da Escalada, e apresentações das turmas do primeiro ciclo, da oficina de música e de outras disciplinas (teatros, atividades de ciências físico-químicas, etc.). Ao acompanhar uma das professoras do GDEF no planeamento das atividades a apresentar neste dia pelos núcleos do DE e das oficinas de EF foi possível perceber que um evento desta dimensão, que engloba atividades de todas as escolas do agrupamento e das várias disciplinas da escola, necessita de um planeamento prévio, rigoroso e criterioso, uma organização metódica e a colaboração de todos os intervenientes.

No que diz respeito às atividades de acompanhamento da direção de turma, Marques (1997, in Torres, 2007) refere que os “diretores de turma têm elevadas responsabilidades na promoção da integração escolar dos alunos, na criação de condições para o seu desenvolvimento pessoal e social e na intensificação das relações da escola com o meio”.

Considero importante referir que a relação de empatia e confiança que se estabeleceu entre mim e a Diretora de Turma (DT) da minha turma foi um elemento fundamental para o trabalho desenvolvido ao longo do ano letivo.

Durante o ano letivo tive a responsabilidade de secretariar as reuniões do conselho de turma, realizando uma análise acerca dos assuntos tratados em cada uma delas. Além disso acompanhei a diretora de turma em trabalhos mais administrativos, como a marcação e justificação de faltas e na organização do dossiê de turma, e em

algumas das reuniões com os Encarregados de Educação. Por vezes encontrava-me com a diretora de turma fora do horário combinado de forma a tratar de alguns assuntos mais urgentes, como casos disciplinares.

Sá (1997) defende que o papel do DT ao nível do relacionamento com os alunos é de grande importância porque dota a organização de uma aparência de consistência com os valores que proclama, valores esses que refletem concepções amplamente difundidas quanto ao modo de condução da relação pedagógica.

O facto de ter sido extinta a disciplina de formação cívica foi, na minha opinião, prejudicial, uma vez que esse era mais um momento de contacto entre mim e a diretora de turma, desta feita também com os alunos e que seria mais uma oportunidade de trabalhar aspetos relacionados com a direção de turma.

Importa salientar a disponibilidade da DT, em me apresentar as funções que este cargo acarreta, tendo-se criado um clima de cordialidade e respeito e com uma perspetiva de desenvolvimento positivo de todo o processo.

Uma vez que este ano não existiram as aulas de Formação Cívica, apliquei os questionários que tinham como objetivo a realização do estudo de turma na primeira aula (ficha individual do aluno) e numa outra aula mais à frente (perguntas para o teste sociométrico). A elaboração deste estudo pretendia identificar as principais características da turma, as relações existentes, bem como as particularidades dos alunos a nível social, cultural e familiar.

O estudo de turma permitiu reunir um número significativo de informações importantes, não apenas para mim e para a disciplina de EF, mas para todos os professores do Conselho de Turma, com destaque para as características sociais e culturais dos alunos, a identificação de alunos com necessidades educativas especiais ou alunos com vidas familiares complicadas que poderiam influenciar a sua prestação escolar. O estudo foi apresentado no Conselho de Turma realizado no final do primeiro período tendo levantado o interesse dos vários professores, que colocaram alguma dúvidas e confirmaram algumas das minhas considerações finais.

O estudo de turma complementou, ainda, o trabalho desenvolvido na área um, uma vez que permitiu conhecer as características da turma e dos alunos e que com o estudo sociométrico tive a possibilidade de conhecer melhor as relações existentes entre os alunos. Foi, assim, possível uma melhor adequação das minhas estratégias de ensino de acordo com os conhecimentos adquiridos na realização do estudo de turma, nomeadamente na formação de grupos e diferenciação do ensino. Com a elaboração deste estudo tive, ainda, a possibilidade de desenvolver competências a um nível mais

humano, como a sensibilidade, o diálogo, a negociação e a valorização dos alunos e das suas capacidades, contribuindo com esta para o aumento da autoestima de alguns alunos que tinham necessidade de a elevar.

### **3. Dimensão Pessoal**

Terminado o processo de estágio pedagógico verifico o quanto este foi importante e enriquecedor para o meu desenvolvimento profissional e pessoal, verificando-se como um ponto de viragem. Este é o momento em que deixo de ser estudante e uma “aspirante a professora”, passando a ser efetivamente professora de EF.

O Estágio pedagógico culmina como uma experiência em contexto real de ensino, que permitiu desfrutar de uma experiência prática de ensino, constituindo a minha preparação para a docência. Este ano letivo permitiu-me desenvolver diferentes características individuais na tentativa de atingir os objetivos propostos para as quatro áreas e desta forma dar “um passo de gigante” na conquista dos objetivos que estabeleci ao entrar no ensino superior – tornar-me professora de EF – num encontro entre o pessoal e o profissional. Coloco aqui um capítulo que fala essencialmente da dimensão pessoal desenvolvida neste estágio por ser tão importante para mim. Ao longo deste processo tive que “lutar” contra mim própria e contra aquilo que são as minhas características de personalidade. Esta foi sem dúvida uma das partes mais difíceis do estágio mas também aquela que mais me permitiu evoluir quando aos poucos fui ultrapassando algumas das minhas dificuldades.

Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional (Nóvoa, 1992).

Esta foi também uma etapa de desenvolvimento da minha capacidade crítica e reflexiva. Com o terminar desta etapa consigo aplicar um pensamento autónomo facilitador da autoformação e da procura constante pela atualização e evolução dos processos de ensino-aprendizagem.

Este ano letivo foi o primeiro no contexto educativo como docente, tendo sido propício na construção de uma identidade pessoal, baseando-se na reflexão de todas as ações desenvolvidas de forma a perspetivar o futuro. Este não é o fim da minha formação, é antes o início de um longo processo de formação contínua onde procurarei adquirir conhecimentos que permitam melhorar todos os aspetos trabalhados ao longo deste estágio pedagógico e que podem sempre evoluir, integrando novas aprendizagens, estratégias e métodos para o meu desenvolvimento pessoal e profissional.

A inclusão de alunos com necessidades educativas especiais (NEE) nas escolas regulares tem-se tornado um elemento essencial das políticas nacionais e internacionais para a educação nos últimos anos (Smith & Thomas, 2005).



Neste sentido, considero pertinente referir o trabalho que desenvolvi ao longo deste ano letivo com um jovem com NEE. Numa das turmas da orientadora de estágio estavam inseridos dois jovens nestas condições, um deles conseguia desenvolver todas as atividades que os colegas desenvolviam apesar das suas limitações, no entanto o outro tem paralisia cerebral e desloca-se numa cadeira de rodas. Quando a minha orientadora nos perguntou (aos professores estagiários) se queríamos trabalhar com este jovem nas suas aulas eu voluntariei-me prontamente, pois considerei que seria uma excelente e enriquecedora oportunidade de aprendizagem e desenvolvimento pessoal. Cada vez mais as crianças e jovens com NEE estão inseridas em turmas “regulares”, pelo que no futuro existirá sempre a possibilidade de voltar a encontrar um jovem com estas limitações em turmas onde venha a lecionar. Encarei, por isso, esta oportunidade com otimismo e motivação e no final sinto que saí mais “rica”. Desenvolver este trabalho permitiu-me conhecer uma nova realidade, e o facto de este jovem com todas as suas dificuldades estar sempre “bem-disposto”, motivado e com vontade de aprender e lutar foi muito positivo e ajudou-me a perceber que as dificuldades que encontramos são para ser ultrapassadas e para os tornar mais fortes. Este trabalho foi, sem dúvida, muito gratificante e ver este jovem manifestar a sua felicidade cada vez que conseguia executar uma nova tarefa enchia-me de orgulho e motivação para continuar a ajudá-lo a ultrapassar mais um obstáculo e, dessa forma, melhorar a sua autonomia e qualidade de vida.

#### **4. Reflexão final**

Durante o estágio pedagógico tive a oportunidade de aplicar conhecimentos teóricos que fui adquirindo ao longo do processo de formação inicial, quer na Licenciatura, quer no Mestrado, que potencializaram o meu desenvolvimento profissional e pessoal

A realização deste estágio pedagógico ajudou-me a desenvolver uma atitude mais proactiva no que diz respeito à identificação e resolução de problemas, mas também, a ter uma atitude mais colaborativa com os meus pares.

O ensino reflete uma prática complexa, que obriga à aquisição de um grande número de conhecimentos.

A presença constante da orientadora de escola nas minhas aulas, bem como a observação presencial da orientadora da faculdade, formaram elementos chave na aquisição de competências até ao final do ano letivo, ao realizarem análises rigorosas, críticas e potenciadoras do meu desenvolvimento.

O planeamento mostrou-se de grande importância para a lecionação e regulação no processo ensino-aprendizagem. Com o planeamento estabelecemos objetivos e estratégias que permitem assegurar o sucesso dos alunos. Para que o planeamento seja ajustado às capacidades e evolução dos alunos é importante garantir uma avaliação criteriosa, que permita conhecer a situação em que os alunos se encontram relativamente aos objetivos estabelecidos. A conjugação destes fatores com uma condução do ensino orientada para a compreensão dos alunos em relação aos conteúdos permite uma organização e gestão do ensino e da aprendizagem direcionada para o sucesso.

A área dois foi importante para a aquisição de conhecimentos de investigação-ação em educação. Este projeto implicou um grande investimento por parte dos professores estagiários, permitindo-nos integrar uma formação como professor-investigador. A formação obtida com a área dois deve ser mantida e potenciada, não devendo deixar de fazer parte da carreira docente, visto ser essencial a análise de problemáticas, no contexto escolar.

No desenvolvimento das atividades da área três senti-me bastante confortável, apesar dos receios iniciais. Esta foi a área onde senti maior evolução no que diz respeito ao trabalho colaborativo e no desenvolvimento de sentido crítico num ambiente de respeito e interajuda.

Ser DT implica grandes responsabilidades, pois é o DT quem está mais próximo da família e quem primeiro a contacta sempre que surja algum problema. Ter colaborado com um DT de turma foi por isso muito importante para a minha formação, uma vez que

me permitiu conhecer as suas responsabilidades e qual a melhor forma de atuar tendo em conta a situação a tratar.

As atividades do dia do agrupamento, constituíram também uma excelente oportunidade de formação, visto que em todas as escolas existe um dia com o objetivo de apresentar o trabalho desenvolvido pelos alunos ao longo do ano. O facto de ter ajudado na organização deste evento, nomeadamente nas atividades da área da EF, faz com que esta atividade tenha sido uma mais-valia para a minha formação.

O trabalho com jovens que apresentavam necessidades educativas especiais foi muito gratificante e motivou-me a, no futuro, fazer formação nesta área e, deste modo, ajudar jovens com estas necessidades a conseguir ultrapassar pequenos obstáculos que contribuem para uma maior autonomia e para a melhoria do seu estilo de vida.

Um objetivo que é comum a todas as áreas do estágio pedagógico prende-se com a “capacidade de cooperação com os seus pares, num clima de cordialidade e respeito, de interajuda e sentido crítico, manifestando responsabilidade, iniciativa, criatividade e adaptabilidade”. Este foi o objetivo em que tive mais dificuldade em evoluir durante este ano letivo devido às minhas próprias características. Apesar do meu esforço e de lutar bastante para atingir este objetivo em todas as áreas a área três foi aquela em que mais o desenvolvi, especialmente nas atividades de DE. A relação de cumplicidade com a professora responsável pelo núcleo de Atividades Gímnicas potenciou a evolução sentida nesta área, através da partilha de experiências, garantindo o cumprimento dos objetivos estabelecidos. Nas restantes áreas houve também evolução, pois fui-me sentido mais à vontade o que permitiu que fosse um pouco mais proactiva. Esta é uma dimensão em que terei de continuar a trabalhar e investir no futuro, no sentido de ser cada vez melhor na minha vida profissional.

Apesar de no guia de estágio pedagógico existirem quatro áreas distintas, existe uma ligação entre elas. Por exemplo, para a lecionação quer do Programa “Piscinas na 1ª Pessoa”, quer do DE é importante atender aos objetivos estabelecidos para a área um (planeamento, avaliação e condução do ensino). Outro exemplo é a instrução que está explícita nos objetivos da área um e que é também muito importante para as restantes áreas, onde temos que transmitir informação de forma clara e objetiva, garantindo que todos nos percebem.

A reflexão realizada nas diferentes áreas foi muito importante para o meu crescimento como professora, uma vez que permitiu encontrar transferes relativos às diferentes dimensões de intervenção pedagógica nas diferentes áreas.

A construção deste relatório final de estágio pedagógico reflete sobre todo o trabalho desenvolvido ao longo do ano, marcando o início da minha vida de docente e edificando um alicerce na minha formação pessoal, culminando na consecução dos objetivos propostos.

Sánchez (2011) enumera dez competências docentes para ser um melhor professor: 1) projetar, desenvolver e preparar a aula; 2) controlar a progressão das aprendizagens; 3) realizar um diagnóstico inicial; 4) utilizar métodos e estratégias de ensino-aprendizagem adequados; 5) criar um ambiente de aprendizagem para a convivência e tolerância; 6) organizar a turma; 7) utilizar corretamente os meios e os recursos didáticos; 8) uma boa comunicação com os alunos; 9) motivar os alunos para aprender; 10) regular e ajustar a instrução a partir dos erros. É neste sentido que se desenrola o estágio pedagógico e foi neste sentido que trabalhei e continuarei a trabalhar de forma a tornar-me cada vez melhor naquilo que gosto e quero fazer na minha vida profissional.

Foi sem dúvida um ano de muito trabalho e em que tive que investir muito de mim, no entanto foi bom trabalhar com estes alunos e estes colegas e sentir que evolui e que ainda tenho muito para evoluir. Os conselhos, as opiniões, as críticas, as dúvidas, tudo isto me ajudou a crescer pessoal e profissionalmente. Conheci, na realidade, o que é o trabalho de um professor e quais as suas dificuldades e responsabilidades. Pude aplicar tudo aquilo que tinha aprendido durante a formação inicial. Aplicar os conhecimentos e perceber quais os que mais se adequavam a mim e à minha forma de dar aula. Aqueles que mais se adequavam aos meus alunos. Pude “experimentar”, pude reformular, pude conhecer-me melhor, pude perceber quais são as minhas reais dificuldades, pude conhecer as minhas capacidades, pude perceber até onde posso chegar e ter orientação para chegar lá (ou pelo menos a uma parte).

Este foi, no fundo, um ano de muito trabalho, mas um ano muito enriquecedor e gratificante, que me ajudou a conhecer-me melhor.

“Um professor de EF principiante vai encontrar muitos desafios. Um dos seus primeiros desafios é evitar ser esmagado pelas inúmeras responsabilidades que vêm com a profissão”.

(James, 2013)

## 5. Bibliografia

Agrupamento de Escolas Piscinas Olivais (2013-2015). Projeto Educativo.

Agrupamento de Escolas Piscinas Olivais. Regulamento Interno.

Albuquerque, C., (2010). Processo Ensino-Aprendizagem: Características do Professor Eficaz. *Millenium*, 39: 55-71.

Albuquerque, A. (2003). *Caracterização das conceções dos orientadores de estágio pedagógico e a sua influência na formação inicial em Educação Física*. Universidade do Porto -Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física.

Bento, J. (1998). *Planeamento e Avaliação em Educação Física*. Lisboa: Livros Horizonte.

Bom, L. et al. (2001). Programa Nacional de Educação Física: ensino básico – 3º ciclo.

BRANCO, H. (2011). Relatório Final de Estágio. Relatório de Estágio. Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal

Carmo, I.; Santos, O.; Camolas, J.; Vieira, J.; Carreira, M.; Medina, L., Reis, L.; Galvão-Teles, A. (2006). Prevalence of obesity in Portugal. *The International Association for the Study of Obesity*. Obesity reviews. 7, 233–237

Carvalho, L. (1994). Avaliação das Aprendizagens em Educação Física. *Boletim SPEF*, 10/11: 135-151.

Cortesão, L., & Stoer, S. (1997). Investigação-Ação e a produção de conhecimento no âmbito de uma formação de professores para a educação inter/multicultural. *Revista Educação Sociedade e Culturas*. 7: 7-28.

Decreto-lei nº3/2008 de 7 de janeiro

Dias, A (2012). Relatório Final De Estágio Pedagógico Em Educação Física Realizado Na Escola E.B. 2, 3 Piscinas – Lisboa No Ano Letivo 2012/2013. Dissertação de Mestrado. UTL-FMH

Freire, A. (2007). *Educação para a Sustentabilidade: Implicações para o Currículo Escolar e para a Formação de Professores*. Lisboa: Universidade de Lisboa, Centro de Investigação em Investigação.

Gabinete do Coordenador do Desporto Escolar /Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (GCDE/DGIDC) (2009). Programa do Desporto Escolar para 2009 – 2013. Lisboa. Ministério da Educação.

Galvão, C. (1996). Estágio pedagógico - Cooperação na formação. *Revista de Educação*, 6 (1), 71-87.

James, A. (2013). *Survive and thrive as a physical educator: strategies for the first year and beyond*. Estados Unidos da América. Human Kinetics.

Martins, A. (2011). *A observação no estágio pedagógico dos professores de Educação Física*. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias: Faculdade de Educação Física e Desporto.

Metzler, M. (2011). *Instructional models for physical education* (3ª ed.). Estados Unidos da América. Holcomb Hathaway Publishers.

Ministério da Educação. Despacho normativo n.º 98-A/92, de 20 de Junho de 1992.

Ministério da Educação. Despacho normativo n.º 98-A/92, de 20 de Junho de 1992.

Miras, N., Solé, I. (1992). La evaluación del aprendizaje y la evaluación en el proceso de enseñanza e aprendizaje. *Desarrollo psicológico y educación II*. Psicología de la Educación. Madrid: Alianza.

Mosston, M. & Ashworth, S. (2002). *Teaching physical education* (5th ed). Nova Iorque. Benjamin Cummings.

Nevo, D. (1990). Role of the Evaluator. In H. Walber & G. Haertel (Ed.), *The International Encycloppedia of Educational Evaluation* (pp. 89-91). Oxford: Pergamon Press.

Nóvoa, A. (1992). *Formação de professores e profissão docente*. Lisboa: Dom Quixote.

Oliveira, A. (2008). Obesidade Infanto-Juvenil. Retirado a 2 de junho de 2013 de <http://www.webartigos.com/artigos/obesidade-infanto-juvenil/5154/>.

Onofre, M. (1995). Prioridades de Formação Didáctica em Educação Física. *Boletim SPEF*. 12: 75 – 97.

Pires, G. (2006). Agôn – Gestão do Desporto – O jogo do Zeus. UTL. FMH.

Quina, J. (2007). *A organização do processo de ensino em Educação Física*. Bragança. Edição do Instituto Politécnico de Bragança.

Quivy, R., & Campenhoudt, L. V. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.

Rosado, A. (2001). Conceitos básicos sobre a avaliação das aprendizagens. *Pedagogia do Desporto: estudos – Lisboa*. (6), 21-24

Sá, V. (1997). *Racionalidade e Prática na Gestão Pedagógica: o Caso do Diretor de Turma*. Instituto da Inovação Educacional.

Sánchez, D. (2013). *Diez competencias docentes para ser mejor profesor de Educación Física: la gestión didáctica de la clase*. Espanha. Editorial INDE.

Smith, A. & Thomas, N. (2005). Inclusion, special education needs, disability and physical education. In Green, K. & Hardman, K. (ed.) *Physical Education: essential issues* (pp. 220). London. SAGE Publications

Sousa, J. (1991). Pressupostos, Princípios e Elementos de um Modelo de Planeamento em Educação Física. *Revista Horizonte*. 8 (46).

Torres, M. (2007). *O Papel do Diretor de Turma enquanto Mediador Sociocultural e Gestor Intermédio na Organização Escolar*. Porto: Universidade Portucalense Infante D. Henrique.

UTL – FMH (2012). *Guia de Estágio Pedagógico do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário 2012/2013*. Cruz Quebrada.